

Instituto Paulo Freire

Consejo Internacional de Asesores

Birgit Wingenroth, Jürgen Zimmer (*Alemania*); Adriana Puiggrós, Isabel Hernández, María Teresa Sirvent (*Argentina*); Frank Youngman (*Botswana*); Adriann Nogueira, Ana María Freire; Carlos A. Arguello, Carlos Rodrigues Brandão, Celso de Rui Beisiegel; Genoino Bordinon, João Francisco de Souza, José Eustáquio Romão, Luis Eduardo Wanderley, Walter Esteves Garcia (*Brasil*); Budd Hall, Michael Welton (*Canadá*); Orlando Fals Borda (*Colombia*); Francisco Gutiérrez, Olga Goldenberg (*Costa Rica*); Francisco Vio Grossi, Marcela Gajardo, Sergio Martinic (*Chile*); Rosa María Torres (*Ecuador*); Donaldo Marcedo, Henry Giroux, Ira Shor, Martin Carnoy, Peter McLaren, Peter Park (*Estados Unidos*); Antonio Monclús Estella (*España*); Elizabeth Protacio-Marcelino (*Filipinas*); Bartolomeo Bellanova (*Italia*); Hiroyuki Nomoto (*Japón*); Arturo Ornelas, Sylvia Schmelkes (*México*); Virginia Guzmán (*Perú*); Eduardo Demenchonok (*Rusia*); Torbjörn Stockfelt (*Suecia*); Antonio Faúndez (*Suiza*).

IPF
INSTITUTO
PAULO FREIRE

SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACION
819920R 9788492347834



0030

Desde 1923, tu librería de
confianza y tu compra segura
de libros en internet

casadellibro.com


Míño y Dávila Editores

Henry Giroux y Peter McLaren

Sociedad, cultura y educación



Sociedad, cultura y educación

Henry Giroux · Peter McLaren


Míño y Dávila Editores

Cuidado de edición y diseño de tapa:
Gerardo Miño

Henry Giroux • Peter McLaren

Sociedad, cultura y educación

O Pedro Miño
Arroyo Fontarrón 111, 2° B (28030)
Madrid España
[e-mail: mydavila@overnet.com.ar](mailto:mydavila@overnet.com.ar)

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia,
sin la autorización expresa de los editores.

Primera edición: diciembre de 1998

Depósito legal: M-42334-1998

ISBN 84-923478-3-X

IMPRESO EN ESPAÑA

(*lío y Dé .ila E•litoros

Madrid • Buenos Aires

Índice

Prólogo	
<i>Carlos A. Torres y Moacir Gadotti</i>	7
La postmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño	
<i>Peter McLaren</i>	11
Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad	
<i>Peter McLaren</i>	41
Las políticas de educación y de cultura	
<i>Henry Giroux</i>	79
Educación de maestros y la política del compromiso: el caso pro-escolarización democrática	
<i>Henry Giroux y Peter McLaren</i>	87
Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia	
<i>Henry Giroux y Peter McLaren</i>	137
Pedagogía crítica y políticas de cultura popular	
<i>Henry Giroux y Roger Simon</i>	171
Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje u. esperanza	
<i>Peter McLaren</i>	215

Prólogo

*Carlos Alberto Torres**
*y Moacir Gadotti***

Henry Giroux y Peter McLaren ofrecen en este libro una secuencia de fotografías culturales, estéticas y pedagógicas, discutiendo las posibilidades de la pedagogía crítica para el estudio de la educación, y sus impactos sobre los procesos de transformación social.

Este libro fue escrito como una serie de investigaciones vinculando estudios culturales ("cultural studies") y pedagogía, cuando los autores trabajaban en la Universidad de Miami, en la ciudad de Oxford (Ohio, Estados Unidos) en el Centro de Estudios Culturales que fundaron. Luego, ellos partieron con distintos rumbos. Giroux aceptó el cargo de Waterberry Chair en Educación Secundaria en la Escuela de Educación de la Universidad Estatal de Pennsylvania, en College Park, Pennsylvania; y Peter McLaren aceptó un cargo en teoría del curriculum en la Escuela de Postgrado en Educación y Estudios de la Información, de la Universidad de California, Los Angeles (UCLA).

Este trabajo constituye, entonces, una de las últimas contribuciones conjuntas, con mayor predominancia en el texto de las contribuciones de McLaren —más enfocado a la pedagogía y el

Carlos Alberto Torres. Profesor de la Escuela de Postgrado en Educación y Estudios de la Información, de la Universidad de California, Los Angeles (UCLA) Director del Centro de Estudios Latinoamericanos y del Instituto Paulo Freire, São Paulo.

Moacir Gadotti. Director del Instituto Paulo Freire, São Paulo. Profesor de la Universidad de São Paulo.

curriculum en ese entonces—, ya que Giroux comenzaba a ocuparse de estudios culturales como la marcarían más claramente las preocupaciones de su agenda de investigación. Cruzados por intereses teóricos postestructuralistas y en diálogo crítico con posiciones postmodernistas, Giroux y McLaren ofrecen una versión de la posible aplicación de las teorías críticas de la sociedad a la pedagogía. Y discuten, en distintos tramos de su contribución, los grandes temas de la pedagogía crítica, incluyendo el papel de los intelectuales críticos, la racionalidad política vinculante a los estudios curriculares, las implicaciones de los fenómenos del poder —entendido como descentrado y multidimensional— en la constitución de identidades, narrativas y voces múltiples en la sociedad y la escuela. A su vez, el presente libro ofrece un análisis sobre la confrontación de diversas voces narrativas que discuten las opciones políticas de la cotidianidad educativa.

En suma, se trata de un libro accesible, directo, analítico más que sintético que, basado en preocupaciones de la educación norteamericana —donde la cuestión de las políticas del multiculturalismo reluce con brillo propio—, ofrece un panorama teórico muy interesante para los estudios de la educación contemporánea.

Como todo texto que vincula preocupaciones teóricas con análisis (si bien segmentados y parciales) de la realidad educativa, especialmente de los Estados Unidos, este libro —cuya primera versión fue elaborada para la discusión con estudiantes universitarios mexicanos, pero sin alcanzar difusión masiva— debe ser leído, de-codificado y re-interpretado a partir de la cotidianidad del lector y al calor de las luchas educativas, sociales y políticas del país y de la época neoliberal.

Si los argumentos presentados en este libro son incorporados a las discusiones teóricas desde una lógica iconoclastica, y no tanto desde una interpretación exegética o textual, entonces el propósito de su publicación en esta serie habrá sido cumplido. Pero como de costumbre, la última palabra queda en manos del lector. Especialmente cuando este lector es un actor más en el torbellino de la realidad educativa, tratando de entender, posicio-

narre, y actuar en el contexto de la luchas político-pedagógicas que caracterizan la historia de la educación argentina y sus debates teóricos y políticos.

La postmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño*

Peter McLaren

"Para mí, educación es simultáneamente un acto de conocimiento, un acto político, y un conocimiento artístico. Ya no hablo de una dimensión política de la educación, ni de una dimensión cognitiva de la educación. Así como tampoco hablo de la educación a través del arte. Por el contrario, digo que educación es política, arte y conocimiento."

(Freire, 1985b: 17)

La teoría social y la retirada hacia el código

La teoría social contemporánea se encuentra en un estado de crisis. En los años recientes sus métodos de indagación han sido sacudidos por el predominio de las perspectivas teóricas de la "postmodernidad" que conllevan la supremacía de la crítica y la deconstrucción. Las epistemologías que se basan realmente en principios fundamentales, son ahora extremadamente vulnerables a la crítica, y se hallan en peligro de rechazo franco o de abandono. Los que antes fueron procedimientos aceptados —aunque en forma desigual— para llegar a "afirmaciones verdaderas" ontológica y metaasícticamente seguras, han caído ahora en un relativismo ético y en un nihilismo burgués.

Las trayectorias teóricas posmodernas toman como punto de partida un rechazo de los fundamentos básicos de la racionalidad ilustrada de la tradicional epistemología occidental, o de cualquier supuesta representación "segura" de la realidad que exista

¹ *Traducción:* Bertha Orozco Fuentes y Guillermo Teerben Gómez.
Revisión: Alicia de Alba y Edgar González.

fuera de su propio discurso. La guerra está declarada al mito del sujeto, y el concepto de praxis es marginado en favor de análisis textuales de las prácticas sociales (Wenick, 1980: 51). Por su modo de crítica, el discurso postmoderno deriva hacia la imposibilidad de una ahistórica y trascendental interpretación de la verdad' (Eagleton, 1984: 145).

La convicción reinante de que el conocimiento tan sólo es conocimiento si refleja el mundo como éste realmente existe, ha sido inexorablemente aniquilada en favor de una perspectiva según la cual la realidad es socialmente construida o semióticamente dispuesta. Además, el acuerdo normativo sobre qué debería constituir y guiar la práctica científica se ha convertido en un blanco intelectual para lo que Habermas llama "un deconstruccionismo de cabriolas" (Habermas, 1985).

La vía discursiva de la conciencia al lenguaje, de la denotación a la representación, y de la hipótesis al acto discursivo ha abierto un nuevo territorio epistemológico ocupado por un exceso de discursos, muchos de ellos faltos de moral firme, de ética o de raíces políticas. El dilema en el que se encuentra la teoría social contemporánea ha provocado recientemente que Jean-François Lyotard, uno de los más destacados exponentes del postmodernismo, declare:

"La ciencia postmoderna [...] está teorizando su propia evolución como discontinua, catastrófica, irrectificable y paradójica."
(Lyotard, 1984: 60)

El término "postmodernidad" continúa en acalorada disputa entre los teóricos sociales y culturales contemporáneos, generalmente refiriéndose a un rechazo o desbancamiento de los fundamentos epistémicos postmodernos o metanarrativos. Esto también ha sido descrito, de modo diverso, como: un destronamiento de la autoridad de la ciencia positivista con el monopolio de la verdad

y del conocimiento; la deconstrucción crítica de la racionalidad ilustrada (específicamente su ataque a una meta unificada de la historia, el sujeto totalizante y el logocentrismo); y el rechazo de la idea de una autorreflexión trascendental del sujeto.

Uso el término "postmodernidad" para referirme ampliamente a diversas racionalidades subyacentes en los nuevos desarrollos de la teoría social, tales como el estructuralismo, el deconstruccionismo, el postestructuralismo, la teoría del discurso, y la teoría del arte discursivo, en el contexto de su general "rechazo de la historia" y la carencia de un proyecto político bien articulado. No estoy sugiriendo que la postmoderna filosofía continental o los nuevos desarrollos en teoría social no tengan sus momentos transformadores, o que no hayan sido hechos para servir a fines políticos loables. Más bien, me estoy refiriendo a dos cosas, a la falta de una explícita, bien definida y no vacilante postura política en este trabajo, y al empleo generalmente ahistórico de estas nuevas aproximaciones. También querría dejar en claro que no estoy intentando desestimar la teoría cultural postmoderna como mero relativismo, ni deseo inferir que esta aproximación proclame que no existe nada fuera del texto.

Deseo argumentar, de cualquier modo, que la teoría social postmoderna adolece de algunas deficiencias teóricas mayores: en primer lugar carece de una consistente teoría del sujeto, y sin una teoría tal no puede promover el discurso del cambio social; en segundo lugar, en la ausencia de un adecuado lenguaje del cambio social, la teoría social posmoderna ha fracasado como guía de un proyecto político sustantivo. En otras palabras, la teoría social posmoderna ha excluido de sus prácticas la habilidad de pensar en términos de utopía.

Se podría fácilmente argumentar que los teóricos sociales pos-

¹. Para McLaren, las verdades ahistóricas y trascendentales son imposibles (N. del T.).

². Las críticas continúan con el puñal desenvainado en cuanto a la utilidad conceptual del término "posmodernidad". El término es generalmente asociado con los trabajos de pensadores tales como Nietzsche, los teóricos de la Escuela de Frankfurt, Heidegger, Saussure, Pierce, Frege, Littgenstein, Lyotard, Derrida y Foucault. El término "posmo- (continúa)

modernos encuentran más conveniente criticar lo que es dado por sentado que construir nuevas plataformas políticas. Pero el problema va más allá del puro cinismo: carece de esfuerzo crítico, o es un fracaso de la imaginación. Deseo afirmar que, de manera fundamental, la erosión de lo político en la teoría social izquierdista está vinculada a la lógica endémica de la naturaleza de la

(continuación) dernidad" es también frecuentemente asociado con movimientos actuales de vanguardia del arte y la arquitectura. Teóricos y filósofos sociales posmodernos han sido frecuentemente criticados por su despolitizado discurso. La desilusión fraguada alrededor de la teoría social posmoderna está mejor ejemplificada en las críticas recientes de Michel Foucault y otros pensadores postestructuralistas. Por ejemplo, Peter Dews habla del concepto de poder de Foucault como una metafísica omnipresente etérea que inspira todas las relaciones socioculturales y prácticas (ver Dews, 1984: 91; ver también John Rajchman, 1983/84: 3-24, y 1986: 165-83). Comparto el punto de vista de Rajchman de que el trabajo de Foucault constituye un proyecto político, en el que se representa un código prescrito de acción. Las críticas posmodernas desconfían profundamente de las metanarrativas modernas. Y su instintiva reacción en contra de la búsqueda por universalizar y totalizar es, en parte, una reacción legítima en contra de proyectos de totalidad y de totalizaciones que pueden ser sociales, políticas, o teóricas (ver Richard Bernstein "Las variedades del pluralismo", la cátedra John Dewey de 1985, El Colegio de Educación, Universidad del Estado de Illinois, y la Sociedad John Dewey para los Estudios de Educación y la Cultura, 1985).

Sin embargo, la preocupación acerca de la totalidad y la universidad ha permitido conceptualizaciones sobre la injusticia en una era de ansiedad en la que "fragmentación, melladura, deserción, deconstrucción, giran volcándose en frenético vértigo y parecen ser la experiencia común de nuestro tiempo" (Bernstein, 1985: 9). Bernstein advierte que un tipo de "salvaje pluralismo" tiene "infectado casi todos los aspectos de nuestra vida diaria y se ha extendido virtualmente en cada área de la cultura humana. Este es un pluralismo en el cual estamos inmersos en nuestros campos de trabajo y en nuestros propios puntos de vista, que parecen estar perdiendo la civilidad, los deseos, y aun la habilidad de comunicación y de compartir con otros" (ibid: 16). Este giro pluralista no ha escapado al discurso del intelectual que Bernstein denuncia "pa- (continúa)

teorización posmoderna. Y al hacer esto, mantendría que muchas de las posturas críticas asumidas por la teorización posmoderna no pueden sostener su propio peso crítico. Anthony Giddens ha descrito esta postura como la retirada estructuralista y postestructuralista "hacia el código", en donde la primacía de lo semiótico oscurece el interés por lo social o lo semántico (Giddens, 1984:

(continuación) rece estar más y más apartado de las necesidades sentidas y de los problemas que nosotros experimentamos todos los días" (ibid: 9). Arthur Kroker sugiere que la posmodernidad ha sido prefigurada por la nueva cosmología de la física cuántica que confirma puramente una (hiper-derridista) visión relacional del mundo. Reflexionando sobre la muerte de los geniales relatos y el discurso de Foucault del "poder cínico" posmoderno, define la vida como una serie de "efectos infundados" (Kroker, 1986: 55). Uno de los más celebrados debates que rodean la posmodernidad y que giran en torno de la teoría social, está envuelto en un odio mutuo entre Lyotard y Habermas. Este último ha ido lejos al designar a Foucault, Lyotard, y Deleuze como "neocon-servadores", porque ellos ofrecen una explicación no teórica de las particulares direcciones que toman en sus trabajos. Para diferentes comentarios sobre este debate y otras controversias que circundan el concepto de posmodernidad, ver sobre todo el principio de *Praxis Internacional* 4 n° 1 (Abril, 1984), o el libro basado en estos artículos, *Habermas y la modernidad*, editado con una introducción de Richard Bernstein (Cambridge, Mass: MIT Press, 1985). Otra excelente colección de artículos sobre la condición posmoderna es *Nueva crítica alemana* 33 (Otoño, 1984). Ver también Habermas, 1985: 75-105. Para una crítica, ver el uso de Frederick Jameson del término "posmodernismo"; ver Mike Davis, 1985: 106-113. Para una discusión sobre la posición de Derrida, ver Henry Staten, 1986: 453-471; y la respuesta de Rorty, 1986: 462-466. Ver también Jean-François Lyotard y Jean-Luc Thebard, 1985. Quintin Skinner (comp.) Dos importantes fuentes sobre el impacto del pensamiento posmoderno son Quintin Skinner (1985) y Charles Newman (1985). Con respecto a que la tendencia de la teoría social posmoderna carece de una postura política explícita, Derrida ha argumentado que ciertamente los usos de deconstrucción americana son un "trabajo que garantiza un procedimiento institucional, el cual sirve a la política dominante, a los intereses de la política dominante, y a los intereses económicos de la sociedad americana" (Terry Eagleton, 1984: 148). (continúa)

32)³. De la misma manera, las tendencias antisubjetivistas o sobredeterministas de gran parte de la teorización semiótica falla al considerar seriamente la intervención (*agency*) humana como un modo de resistencia a la hegemonía cultural. Consecuentemente, los sujetos rara vez hablan; en lugar de esto, están presumiblemente "ya hablados" o culturalmente inscriptos por discursos históricamente sedimentados, y por tradiciones lingüísticas que sirven como mediación que coarta la acción individual (Lears, 1985: 592).

El advenimiento de los avances postestructuralistas en teoría social ha contribuido en gran medida a una profunda ruptura dentro de los impulsos emancipatorios de la teoría social izquierdista en general, y de la pedagogía radical en particular. De he-

(*continuación*) Sosteniendo esta posición, Come! West argumenta que "el radicalismo antimetafísico del postestructuralismo puede ser una forma emergente de ideología en las sociedades capitalistas tardías, el cual garantiza el orden existente del sofisticado antiepistemológico y antimetafísico ensayo de la vanguardia posmoderna." (Come! West, 1985: 269).

Si bien estoy de acuerdo con Hal Foster en que ahí existe una oposición posmoderna, argumentaría que esto está aún en una oposición encubierta en un lenguaje de crítica, exento de posibilidades de utopía. Mi crítica al posmodernismo está directamente en contra de lo que Foster nos remite al posmodernismo reaccionario de los neoconservadores, y no explícitamente en contra del posmodernismo de resistencia. La primera llama a un retorno de las diferentes tradiciones, mientras que la última se refiere a la deconstrucción de la tradición. Pero aun el posmodernismo de resistencia falla al incorporar un lenguaje de posibilidad o de capacidad para un pensamiento utópico. Esto es, algo para deconstruir representaciones, para reinscribirlos en un lenguaje que tome seriamente el discurso de democracia y emancipación. Ver Hal Foster, 1983.

³. Anthony Giddens sostiene que esta retirada no es necesaria si reconocemos el carácter relacional de los códigos que generan significados para ser descubiertos en la ordenación de las prácticas sociales. Con esto quiere decir que las relaciones semióticas están fundándose principalmente en las propiedades semánticas generadas por la multiplicidad de conlexios de la vida social diaria.

cho, la "implacable negativa a la búsqueda del significado y su sustitución por la idea semiótica de significación" (Aronowitz, 1985: 126-1331 —que numerosos críticos consideran el penúltimo momento postmoderno— amenazan con invalidar el concepto mismo de lo político en las ciencias sociales y humanas. Es decir, en su gran demanda de decodificar el orden social, los críticos postmodernos con frecuencia se aterran a la comprensión de por qué las cosas son como son, y no a lo que debe hacerse para que sean de otro modo. En otras palabras, son incapaces de tomar seriamente la urgencia de traducir las ideas teoréticas al modo del pensamiento colectivamente constituido, y a las acciones que buscan transformar las relaciones asimétricas de poder y de privilegios que conforman y regulan la vida diaria.

Dicho de otra forma, el actual interés en el modo en que la vida social es constituida como opuesto al modo en que ésta puede ser reconstituida, habla de un fracaso de los teóricos sociales contemporáneos para situar su trabajo en una problemática organizada, que permita convertirse en el punto de partida para la transformación de las condiciones opresivas y desiguales del orden social y moral. Mientras visualicemos la realidad social —y los valores a ella incorporados— "solamente" como socialmente construida o semióticamente propuesta, la acción social al servicio de una causa particular se percibe como subjetiva, relativa y dependiente del contexto; esto pierde toda autoridad y significado intrínseco y, por lo tanto no consigue producir nuestro compromiso. La involucración en un proyecto político queda reducida a una acción arbitraria o un capricho, en vez de ser un interés compartido.

Jean Baudrillard y Henry Lefebvre hacen eco de este problema al argumentar que la co-modificación de los símbolos culturales de masas ha creado un "repertorio flotante de significados sin sentido", los cuales han devaluado el discurso colectivo e impedido seriamente la lucha sobre el significado de la vida y el modo en que debería ser vivida (Lears, 1985: 592). Por lo tanto, un cuestionamiento crítico es: ¿cómo podemos obtener significado y compromiso dentro de nuestras vidas, aun cuando hayamos perdido terreno en las prácticas colectivas?

Al ampliar que la ciencia social contemporánea continúa exhibiendo facetas de su perspectiva postmoderna, existe el peligro de que los teóricos sociales sean reducidos a meros guardianes de varios discursos, habiendo abandonado el compromiso político de hacer de estos discursos un trabajo vinculado a los intereses de grupos subordinados emergentes¹.

Pero desarrollar un interés por los desposeídos, los privados de sus derechos, y los que no poseen el poder dentro de los confines de un discurso postestructuralista no es tarea fácil, si con Terry Eagleton consideramos que tal discurso "te compromete a no afirmar nada" (Eagleton, 1984: 145). Podría aun argumentarse que en algunos casos la teoría social postmoderna cae dentro de una forma de engaño vanguardista en el cual esta política oficial se presenta como radical a través de un lenguaje deliberadamente inaccesible (Adamson, 1985: 165).

En resumen, si aceptamos la visión implícita de realidad de muchas de las teorizaciones posmodernas, entonces obtendremos una realidad independiente del compromiso político definido independiente de una preocupación prioritaria hacia los grupos subordinados, y por lo tanto intrínsecamente sin sentido, como fundamento para la creación de una praxis emancipatoria vinculada a la lucha por la democracia. Richard Bernstein hábilmente captura el ethos posmoderno en el siguiente pasaje:

"Algunas veces parece como si estuviéramos viviendo a través de una furia contra la modernidad, un total desencanto con las esperanzas y las aspiraciones de qué es mejor en nuestra propia herencia democrática, y con el tipo de humanismo falible que Dewey defendió. Pero quizás, después de que la dialéctica de las modas de relativismo y de nihilismo domesticado se agoten en sí mismas, podremos retornar al espíritu de Dewey."

(Bernstein, 1985: 58)

¹ 11 término "emergente" se emplea en el sentido de estar ganando terreno no la lucha por el poder. El término utilizado por el autor es -9111,(1w(1 (ovni" (N de los T.).

La pedagogía radical y la condición postmoderna

La pedagogía radical no ha permanecido inmune a la profusión vehemente de discursos que han acompañado los recientes desarrollo; en la teoría social contemporánea (Bernstein, 1976). En años recientes, los eruditos en educación en norteamérica han intentado usurpar el potencial crítico de un nuevo pensamiento continental por extrapolación, en medio de esfuerzos, de los asaltos deconstruccionistas de Derrida, las salidas hermenéuticas de Gadamer y Ricoeur, la reconstrucción del sujeto psicoanalítico de Lacan, el antisubjetivismo de Barthes, los comentarios sobre el poder y la indagación histórica de Foucault, y las políticas del deseo de Deleuze y Guattari.

En sus intentos por "deconstruir" el curriculum y leer el "texto" del desempeño del maestro, los educadores radicales han comenzado a descubrir la constitución mutua de los procesos de poder/conocimiento, y el modo en que esta configuración se reproduce a sí misma a través de los discursos particulares en escenarios escolares¹. Con un pie sólidamente plantado en la tradición marxista y el otro posado algo vacilante sobre el radicalismo antimetafísico de la filosofía postanalítica, la pedagogía crítica continúa el examen de diversas dimensiones políticas de escolarización, sé cuestiona cómo las escuelas reproducen los discursos, valores, y privilegios de las élites existentes.

En efecto, los trabajos burgueses en la erudición radical educativa han cambiado el concepto de lo político de la escolaridad desde una categoría subsidiaria hacia una sustantiva. Ofreciendo una importante contralógica del discurso positivista, ahistórico, y despolitizado que conforma la mayoría de los análisis liberales y conservadores de la escolarización, la pedagogía radical continúa generando categorías cruciales para interrogar las dimensiones ideológicas y materiales de la escuela. Dentro de esta

s. Cf. Alvarado y Ferguson, 1983: 20-34; Cherryholmes, 1983: 341-358. y 1985: 39-70; Wexler, 1982; McLaren, 1986, 1984: 267-77, 1985: 84-97 y str: 209-51.

perspectiva crítica, las escuelas son conceptualizadas en dos sentidos: como espacios sociales e instruccionales, compuestos por culturas dominantes y subordinadas, cada una caracterizada por el poder que tiene de establecer formas particulares de definición y experiencia social comprometida. Por una parte, un creciente compromiso con la teoría social postmoderna ha proveído a los educadores radicales de nuevas formas de análisis para la lógica de la dominación capitalista; por la otra, muy poco del cuerpo de las teorías postestructuralistas o postmodernistas ha sido apropiado de manera significativa para el propósito de la reforma educativa, excepto por el camino de la crítica. En resumen, la pedagogía radical carece aún de una base teórica y política desde la cual los educadores puedan moverse entre la crítica hacia una formulación colectiva de nuevas metas y nuevas estrategias destinadas a construir en base a los imperativos de libertad y democracia.

E! establecimiento de la teoría social postmoderna continúa teniendo fuertes implicaciones para la pedagogía crítica. Mientras que las corrientes antifundamentalistas y antisubjetivistas del pensamiento postmoderno arrastran con los últimos apoyos del realismo metafísico, se hace más claro que muchas de estas nuevas aproximaciones postanalíticas carecen de los requisitos sociológicos sobre los cuales construir una nueva fundamentación ética, lo que Aronowitz y Giroux llaman "un lenguaje de posibilidad", y lo que Raymond Williams llama "la práctica de la posibilidad" (Williams, 1980). Un lenguaje de posibilidad apunta hacia...

"...formas de análisis que van más allá de las teorías críticas hacia la tarea más difícil por hacer que es sentar bases teóri-

⁶. Alisdair MacIntyre ha argumentado que "una filosofía moral [...] característicamente presupone una sociología. Por cuanto cada filosofía moral ofrece explícita o implícitamente al menos un parcial análisis conceptual de las relaciones de un agente hacia sus razones, motivos, intenciones y acciones, y al hacerlo así presupone generalmente algunos conceptos que incluyen demandas, o al menos que pueden ser en el mundo social real." (MacIntyre, 1981: 22).

cas para transformar los modos de [...] la práctica."
(Aronowitz y Giroux, 1985: 154)

La deconstrucción común de cualquier campo privilegiado o referencia trascendental con la cual guiar la tarea de la reforma escolar ha forzado a las políticas de cambio a parecer como modificadas, fracturadas y siempre en proceso. Pero si el significado nunca puede ser capturado, entonces tampoco puede ser verdadero. En la ausencia de cualquier comprensión de la verdad, esto se dificulta —si es que se posibilita obtener el consenso necesario para hacer elecciones políticas importantes—.

En efecto, la teoría social postmoderna se ha convertido tan desesperadamente en restrictiva en la revisión de la estrategia de lo pedagógico y lo político, y en la ordenación de tentativas concertadas y sostenidas para la renovación del proyecto izquierdista de un renacimiento democrático, que estamos obligados a argumentar en contra del reciente pronóstico de Edward Said, acerca de que hoy en América "el liberalismo y la izquierda están en un estado de desorden intelectual" (Said, 1982: 2)⁷.

Una tarea urgente para la pedagogía radical es asegurar que las perspectivas postmodernas que caracterizan ahora el trabajo de varios teóricos educativos estén apoyadas en el imperativo de reflexión ética, y subordinadas a la creación de un proyecto político viable y progresista⁸. La pedagogía radical debe continuar la búsqueda de un lenguaje crítico que haga hincapié en una política de emancipación. Por esta razón, el trabajo de Paulo Freire proporciona un importante foco de atención.

7. Más recientemente, Cornel West ha clamado una siniestra amonestación: "Al aproximarnos al final del siglo XX, los ricos recursos intelectuales del occidente están en confusión, y un futuro aterrador nos aguarda". Ver Cornel West, 1985: 259.

8. Respecto de un reciente intento de proporcionar a los educadores una serie de principios morales que pretenden ir más allá de la crítica radical solamente, ver Beyer y Wood, 1986: 1-14. Este artículo reitera mucho de lo que ya antes había sido desarrollado en los escritos de Henry Giroux. Ver Giroux y McLaren, s/f y 1986.

Paulo Freire y la primacía de lo político

Ubicar el trabajo de Freire dentro de la discusión previa lo sitúa al frente de las filas de aquella "clase moribunda" de revolucionarios modernistas, para quienes la liberación sigue siendo la bandera que enarbolan en la lucha por la justicia social y la transformación. La pedagogía dialógica de Freire, empezando por su objetivo de fortalecer el poder de los campesinos brasileños oprimidos, a través de los años, ha asumido un status legendario, y está haciendo época. Pocos educadores han dado pasos tan hábilmente y con tal determinación a lo largo de los intercrucos del lenguaje y la cultura.

La praxis internacionalmente célebre de Freire comienza al finalizar la década del 40 y continúa sin disminución hasta 1964, cuando es arrestado en Brasil, encarcelado por el gobierno militar por setenta días, y exiliado por su trabajo en la campaña nacional de alfabetización, en la cual había servido como director. Los años subsecuentes a su exilio fueron tumultuosos y productivos: unos cinco años estuvo en Chile como consultor de la UNESCO, en el Instituto de Investigación y Entrenamiento de la Reforma Agraria. Tuvo un nombramiento en 1969 en el Centro para el Estudio del Desarrollo y Cambio Social de la Universidad de Harvard. Se trasladó a Suiza en 1970 como consultor de la oficina de educación del Consejo Mundial de Iglesias, donde desarrolló programas de alfabetización para Tanzania y Guinea Bissau. Trabajó para el establecimiento del Instituto de Acción Cultural en Génova. En 1981 retorna a Brasil para enseñar en la Pontificia Universidad Católica de San Pablo y en la Universidad de Campinas de San Pablo. Estos eventos fueron acompañados por numerosos trabajos, entre los cuales se destacan *Pedagogía del oprimido*, *La educación como práctica de la libertad*, y *Cartas a Guinea-Bissau*.

Los trabajos previos de Freire han sido ampliamente citados y evaluados en otras partes, por lo que me abstengo de dar aquí un resumen de sus ideas. Deseo, sin embargo, mostrar cómo el trabajo de Freire constituye una contribución importante para la pe-

dagogía crítica, no sólo por su refinamiento teórico, sino por el éxito de Freire al llevar la teoría a la práctica. Basados en un reconocimiento de los apuntalamientos culturales de las tradiciones y de la importancia de la construcción colectiva del conocimiento, los programas de alfabetización de Freire para campesinos desposeídos son hoy empleados en todo el mundo. Enlazando las categorías de historia, política, economía, y clase a los conceptos de cultura y poder, Freire ha dirigido el desarrollo en dos sentidos: hacia un lenguaje de crítica y hacia un lenguaje de esperanza. Este trabajo conjunta y dialécticamente ha probado su éxito en la liberación de las vidas de generaciones de personas privadas de sus derechos. Este es el lenguaje de esperanza de Freire —que Giroux llama su "lenguaje de posibilidad"—, que servirá como el foco de mi discusión al comparar el trabajo de Freire con las recientes tendencias en la teoría social postmoderna.

La política de educación constituye una formidable colección de ensayos, algunos de los cuales han sido publicados previamente. La introducción de Henry Giroux, que ubica magistralmente al lector en una comprometida crítica con el texto, es en sí misma un excelente ensayo. Esto es, en suma, una valiosa reconstrucción del trabajo de Freire, tanto para los muy conocedores como para los poco familiarizados con sus escritos previos. Los trece capítulos siguientes han sido hábilmente traducidos y ordenados como una serie de temas complementarios, distribuidos con tal diversidad de tópicos como el acto de estudiar, la alfabetización de adultos, el rol transformador de los trabajadores sociales, acción cultural y concientización, alfabetización política, educación humanística, y teología de la liberación. Estos temas están incorporados en los propósitos políticos del libro, que intenta guiar al lector hacia una experiencia de "concientización auténtica", que Freire describe como "la revelación del mundo real como una unidad dinámica y dialéctica con la verdadera transformación de la realidad (Freire, 1986: 169). El libro culmina en un poderoso y profundo diálogo entre Freire y Donaldo Macedo, traductor del libro.

Para Freire, discurso y lenguaje siempre existen dentro de un

contexto social, el cual se convierte en la referencia crítica para las posibilidades transformadoras de su trabajo. Este contexto social —que existe para Freire en y entre el lenguaje y el orden social— está contenido en las relaciones sociales que se obtienen de las condiciones materiales de opresión, las exigencias de la vida diaria, la conciencia crítica y la transformación social. La posibilidad de Freire, aprehendida de las contradicciones y tensiones que emergen de tal contexto volátil, es que eventualmente lo lleven a proponer la necesidad de una política radical de liberación. Como Florence Tager apunta:

"La pedagogía de Freire insiste en una profunda conexión entre la cultura cotidiana y la política radical. Para Freire, la conciencia crítica y el análisis de temas de la vida cotidiana es un proceso en marcha que proviene de la praxis y conduce hacia otras nuevas praxis (en términos de Freire para la acción con reflexión). En última instancia, la educación para la conciencia crítica conduce a la política revolucionaria. Para Freire, la pedagogía radical integra cultura y política."

(Tager, 1982: 214)

Freire define la cultura como un campo de lucha sobre el significado, es decir, como una conversación de muchos flancos que nunca es neutral. Para él, lenguaje y cultura son siempre huellas e indicios con una pluralidad de valores, voces, e intenciones que por naturaleza son dialógicos. Tal perspectiva llama la atención hacia la intensidad de las contradicciones sociales dentro de los sistemas lingüísticos y simbólicos. Freire propone la comprensión de la cultura como terreno donde los discursos son creados con implicaciones en la disputa sobre el significado⁹. La cultura nunca es despolitizada; siempre recuerda los nexos con las relaciones sociales y de clase que la conforman. Dentro de la cosmología de Freire, los sujetos no flotan a la deriva en un mar de significados,

⁹. El concepto de cultura de Freire puede ser comparado al de Richard Terdiman (1985). Ver también Francis Malhern, 1980: 31-35. (continúa)

no están "descentrados"; más aún, están firmemente arraigados en la lucha histórica. La subjetividad humana nunca es reducida a un hipotético o abstracto fardo de signos. Consecuentemente, los agentes sociales nunca pierden su capacidad de sufrimiento o su determinación para estar efectuando la transformación social. El hombre freiriano qué sobrevive es mucho más vi-vo, y está

(continuación) El concepto de pedagogía y cultura de Freire no es enteramente no problemático, y su trabajo ciertamente ha sido criticado en un buen número de informes. Sorprendentemente, muchos de los argumentos usados para criticar el trabajo de Freire han tenido fuertes instintos cultural-conservativos. La reciente revista de Bowers *Política de Educación* (1986: 147-154) es un caso en cuestión. En ella, Bowers ataca a Freire por contribuir a la reproducción de raíces básicas metafóricas o epistemes imbuidas en el pensamiento occidental, especialmente alrededor de asuntos del individualismo, reflexión crítica y el cambio de naturaleza progresista. La crítica de Bowers no es nueva, y él parece haberla usado en su revista como pretexto para discutir su propia crítica previa de Freire, así como para resucitar sus trilladas y gastadas (y conceptualmente desencaminadas críticas sobre Giroux, a quien se dirige y cita en tres ocasiones. La crítica de Bowers sobre Freire está conformada por una incomprensión de la racionalidad cultural, que carece de la ventaja de ser dialéctica, al sugerir que el trabajo de Freire celebra una aprobación acrítica de la racionalidad cultural puesta sobre una falsa dicotomía acerca del trabajo de Freire, que opone juicios individuales en contra de la intervención de la sabiduría pública sobre la acción colectiva, y un relativismo nihilista de valores sobre el verdadero tiempo-probado de la verdadera tradición.

Además, afirmar que Freire posee una comprensión simplificada de la tradición, de la acción colectiva, o de la suposición cultural inherente a su propia pedagogía, es desacreditar las mismas fuerzas de la pedagogía de Freire. Ciertamente estamos "posicionados" como lectores de lenguaje, de los discursos teóricos de pensadores tales como Barthes, Bajtín (Voloshinov), Lacan y Kristeva, que nos han enseñado. Pero criticar a Freire por no deconstruir el texto de su propia pedagogía alrededor de este asunto acerca de las ideas de Ong, Shils, Nietzsche, Heidegger, Vygotsky, Foucault, y otros, es sugerir que la posición de Freire sobre lenguaje, cultura, y poder es igualmente una perspectiva tanto como la de Foucault.

anclado materialmente a una multiplicidad de relaciones sociales que proporcionan "la materia prima" con la que Freire modela su particular política cultural.

En términos de Giroux, la política cultural de Freire combina un lenguaje tanto de crítica como de posibilidad. Esto permite a su proyecto político estar fundamentalmente dirigido hacia una lucha por el significado, en la que éste se convierte tanto en un producto como en un vehículo para el poder. En otras palabras, la educación viene a representar...

"...aquel terreno en donde el poder y la política adquieren una expresión fundamental, dado que es ahí donde el sentido, el deseo, el lenguaje, y los valores se comprometen y responden a las más profundas creencias acerca de la naturaleza misma de lo que significa el ser humano, el soñar, el elegir y el luchar por un particular futuro y forma de vida."

(Giroux, 1986: 13)

Una de las más fuertes ideas de Freire está centrada en su análisis de la alfabetización y el aprendizaje como un proyecto político subyacente —que él frecuentemente refiere como "concientización"—, un proceso que invita a los estudiantes a comprometerse críticamente con el mundo y con los otros. Este proyecto denota un fundamental "reconocimiento del mundo, no como un mundo 'dado', sino como un mundo dinámicamente 'en el haciendo'" (Freire, 1986: 106). La meta última de tal proceso es para los educandos "ejercer el derecho a la participación conciente en la transformación sociohistórica de su sociedad" (ibid: 50). Aquí Freire enfatiza el hecho de que los seres humanos "tienen un sentido de proyecto, en contraste con la rutina instintiva de los animales" (ibid: 44). Y, por supuesto, esta intencionalidad de Freire acerca del alcance y de la cualidad de su proyecto político ilumina las dimensiones transformadoras y emancipatorias de su trabajo. Tai posición de intencionalidad política está en directa oposición al asalto crítico del antifundamentalismo postmoderno. En efecto, la dialéctica de Freire de lo concreto y su interés con

el sufrimiento humano y las prácticas sociales lo han ayudado a evitar caer preso en un irresistible antisubjetivismo.

En vez de constituir una forma de crítica carente de sujetos, el trabajo de Freire comienza y termina con el sujeto. Es decir, empieza con una capacidad de leer procesos que se originan en el capital cultural de los oprimidos y de las condiciones establecidas por formas de concientización que eventualmente guían la acción y la revolución cultural; esto es, provienen de una "cultura de silencio" (ibid: 83) donde la gente es victimada y sumergida en una "semi-intransitividad" (ibid: 90) para convertirse finalmente en un "proyecto revolucionario [...] comprometido en una lucha en contra de las opresivas y deshumanizantes estructuras" (ibid: 83).

Una praxis utópica

Estar comprometido con la acción cultural para la concientización significa no sólo comprometerse con una vigorosa forma de crítica ideológica, sino también tomar parte en una práctica que Freire fantástica e inequívocamente refiere como "utopía". Giroux define la utopía y los fundamentos proféticos de la pedagogía de Freire en la introducción:

"El carácter utópico de sus análisis es concreto en su naturaleza y apelación, y toma como su punto de partida a los actores colectivos en sus varias posiciones históricas y la particularidad de sus problemas y formas de opresión. Es utopía solamente en el sentido de que esto rehusa abandonar los riesgos y peligros que encaran todos los cambios para dominar las estructuras de poder. Es profético en tanto ve la visión del reino de Dios como algo a ser creado en la tierra, pero sólo a través de una fe en los otros seres humanos y en la necesidad de una lucha permanente."

(Giroux, 1986: 17)

La praxis utópica de Freire se enfrenta a las relaciones contra-

insurgentes de dominación y privilegio de la cultura dominante. Freire escribe que "la acción cultural para la concientización es siempre una empresa utópica [...] [lo cual] la distingue por sobre todo de la acción cultural para la dominación" (Freire, 1986: 86). Insiste en que la educación debe siempre "anunciar una nueva realidad" que se convierte no sólo en una temporal "realidad concreta", sino en una "permanente revolución cultural" (ibid: 86).

El proyecto utópico de Freire se dirige a la necesidad de una fe fundamental en el diálogo humano y comunitario. En este sentido, la alfabetización no es precisamente un proceso cognitivo de decodificación de signos, sino un compromiso crítico de experiencia vivida en relación con otros. Por lo tanto, la alfabetización asume una forma de acción cultural para la liberación. "Para comprender tal trabajo —escribe Freire— es necesario tener confianza en la gente, solidarizarse con ella. Es necesario ser utópico" (ibid: 63). La dimensión utópica es connatural a cualquier proyecto revolucionario dedicado a la "transformación y recreación del mundo" (ibid: 82). En efecto, ésta es la gran carencia de cualquier dimensión utópica dentro de la praxis de la derecha que define la naturaleza de su régimen opresivo. Según Freire, la praxis auténticamente revolucionaria es utópica por naturaleza, lo cual quiere decir que es dinámica, armónica, creativa, reflexiva y dialógica. Y apunta:

"Aquí conviene hacer una diferencia en la praxis de la derecha y de los grupos revolucionarios —que los define hacia la gente— haciendo explícitas las opciones de cada grupo. La diferencia entre los dos grupos aclara la naturaleza utópica de los grupos revolucionarios, y la imposibilidad de la derecha de ser utópica. [...] Un verdadero proyecto revolucionario, por otra parte, en el cual la dimensión utópica es natural, es un proceso en el cual la gente asume el rol de sujeto, en la aventura de transformación y recreación del mundo. [...] La utopía revolucionaria tiende a ser dinámica más bien que estática; tiende a la vida más que a la muerte; al futuro como un reto a la creatividad del hombre, más que a una repetición del pre-

sente; al amor como liberación de los sujetos en vez de una posesividad patológica; a la emoción de la vida más que a frías abstracciones; a vivir juntos en armonía en vez de vivir gregariamente; al diálogo en lugar del mutismo; a la praxis más que a 'la ley y el orden'; a hombres que se organicen a sí mismos reflexivamente para la acción, en vez de hombres que son organizados para la pasividad; al lenguaje creativo y comunicativo en lugar de los códigos prescriptivos; a los desafíos reflexivos en lugar de los slogans domesticantes; y a los valores que son vividos más que a los mitos que son impuestos."

(Freire, 1986: 81-82)

El lenguaje de esperanza de Freire y su visión utópica están profundamente impregnados en su identificación de la profecía de la nueva Iglesia de América Latina. Ataca a la iglesia tradicional por presentar una visión del mundo que "satisface la conciencia fatalista y temerosa de los oprimidos" (ibid: 131), que los ahoga en una cultura de silencio. Freire articula el nacimiento de una nueva iglesia profética que está tanto contra la iglesia tradicional como contra la moderna, ambas caracterizadas por "la buena acción", una defensa de las reformas que mantienen el status quo, y un compromiso en última instancia con el poder de la élite.

La iglesia profética se ocupa de "un análisis crítico de las estructuras sociales en donde el conflicto tiene lugar" (ibid: 38) y de las exigencias de sus seguidores "como conocimiento de la ciencia sociopolítica" (ibid: 138), y en última instancia con "una opción ideológica" (ibid: 138). Acompañado de una reflexión teológica que es ahora comúnmente referida como la teología de la liberación¹¹, la iglesia profética reta a la presente situación histórica en América Latina. Freire escribe que "tal perspectiva profé-

¹¹. Ver Juan Luis Segundo, 1980; Gustavo Gutiérrez, 1973 y 1983. El teólogo brasileño Leonardo Boff discute a Freire en relación a la teología de la liberación (1985). La celebración de Freire de la iglesia (continúa)

tica no representa un escape dentro de un mundo de sueños inasequibles. Esto demanda un conocimiento científico del mundo como éste es realmente" (ibid: 138).

Una importante dimensión de la visión utópica de Freire llama a una reestructuración de la naturaleza de la sociedad existente, en dramático contraste con los aspectos opresivos de la vida cotidiana. Al mismo tiempo, esta visión utópica emerge de un compromiso concreto con la realidad mundana. La utopía de Freire no expresa un idealizado "significado trascendental" que sólo puede ser realizado en la imaginación, y que por lo tanto

(continuación) profética también tiene mucho en común con la teología política de Johannes Baptist Metz (ver Metz, 1980). En el caso de la teología política, las reflexiones teológicas intentan regresar al razonamiento crítico en la acción práctica.

La actual posición del Vaticano sobre la teología de la liberación es confusa, por no decir otra cosa. Por una parte, hemos atestiguado la Conferencia Episcopal Latinoamericana reunida en Medellín, Colombia, en 1968, y en Puebla, México en 1979, en donde los cristianos fueron llamados a un compromiso radical en la lucha por la justicia social. Esta nueva orientación de la enseñanza social católica, a menudo llamada la "opción preferente por los pobres", fue ampliamente explicada en la encíclica de Juan Pablo II, *Laborem Exercens*, con la que fue calificada la liberación para ser entendida más que en términos puramente económicos y políticos. Por otra parte, están las acciones de la Congregación de Roma de la Doctrina de la Fe (el antiguo Santo Oficio) contra Gustavo Gutiérrez y Leonardo Boff, los dos principales teólogos de la liberación, y la *Instrucción del Santo Oficio* de 1984, quienes advierten a los católicos de la amenaza marxista dentro de la teología de la liberación. Resulta aquí significativo remarcar que el Obispo José Iro Lorscheiter, presidente de la Confederación de Obispos Brasileños, ofreció una dramática defensa de la teología de la liberación en el Sínodo Extraordinario de Obispos en Roma, 1985, la cual "se perfila como una de las más grandes declaraciones desafiantes publicadas en el Vaticano por un defensor de los altos miembros de la teología de la liberación." (Pasea, 1986). Tal reciente declaración seguramente atestigua el deseo de continuidad entre muchos de los católicos del Tercer Mundo para la conformación de una fuerza que Freire enlaza con el rol de la iglesia profética.

niega la posibilidad histórica. Tampoco es cualquier inmutable punto de referencia para la emancipación caprichosamente deconstruida. Más aún, la utopía de Freire es inminentemente realizable, pero sólo en el proceso de concientización y práctica revolucionaria". El sufrimiento y la memoria histórica de quienes han padecido bajo el yugo de la élite en el poder se convierten,

". La importancia de vincular ideología crítica con una promesa utópica es enfatiza: los comentarios hechos por Lears. Transcribimos un fragmento de la cita meritoria: "Varios de los historiadores y críticos literarios han empezado a insistir en que el lenguaje, el campo del significado, es un terreno cuestionado. Frederic Jameson se quejó de que los marxistas están preocupados en desenmascarar mitificaciones, y un poco interesados en la promesa utópica a menudo implícita en la ideología. ¿Cómo puede uno explicar el fascismo? —pregunta él— sin dar algunas referencias de los anhelos clamados para cumplirse? El énfasis sobre la co-existencia de la ideología y la utopía puede ser traído hacia una variedad de formas culturales [...]. Enfatizar la dialéctica de la ideología y la utopía nos ayuda a trascender más allá de las concepciones unidimensionales de hegemonía cultural". Lears, s/f: 590.

La crítica de la escolarización que fracasó al hablar en una dimensión utópica es frecuentemente en su esencia reducida y teóricamente incompleta, como Giroux argumenta enérgica y convincentemente en su respuesta a Daniel Liston (Giroux, 1985: 313-319). En algunos casos, este anti-utopismo se mantiene dentro de variadas formas de hegemonía ideológica que busca desacreditar. Por ejemplo, en un reciente artículo, Robert Bullough, Jr. y Adrew Gitlin (1985) no sólo destruyen una larga y valiosa tradición de trabajo de Michel Apple y Henry Giroux, sino que fundamentalmente recurren a simplificaciones casi *ad hominem* para reforzar sus argumentos. En este caso, el discurso ideológicamente complejo que Giroux ha ido desarrollando referido a la ideología, cultura, trabajo de los maestros, positivismo, la teoría de la Escuela de Frankfurt, etc., es destruido en la siguiente forma política: "Apasionados alegatos de la clase que hace Giroux son a menudo simplemente intermedios, resonancia segura, pero no alcanzan el fin deseado. ¿Por qué los maestros gustan de escuchar el llamado de este género?" (Bullough y Gitlin, 1985: 221). Otros ejemplos del anti-utopismo al cual me estoy refiriendo han sido una expresión repetida en los trabajos de Nicholas Burbules. Por ejemplo, ver Burbules, 1985: 201-205, y 1986: 301-313.

para Freire, en puntos de referencia que fundamentan su texto revolucionario. La tarea de liberación de los otros desde sus sufrimientos no emerge de una fe trascendental, no obstante nos obliga a afirmar nuestra humanidad y solidaridad con las víctimas.

Si bien es importante reconocer que el trabajo de Freire no se adhiere a un lenguaje de libertad que existe fuera del compromiso y de la lucha humana, es también importante entender que nos habla de un inequívoco y soberano interés común: el sufrimiento humano, que debe ser aliviado y transformado. Mientras que el teórico postmoderno busca la deconstrucción del espacio semántico de su discurso, en sí mismo Freire busca desenmascarar la concreta sintaxis de opresión y transformar la resistencia al sufrimiento material y espiritual en una praxis revolucionaria dedicada al establecimiento de un discurso de liberación y libertad.

Si la sociología del conocimiento originada con Karl Mannheim nos ha enseñado algo, es que todas las aseveraciones y conclusiones teóricas son invariable y necesariamente matizadas por las preconcepciones evaluativas de los teóricos. Si los valores de veras motivan tipos particulares de investigación y gobiernan la formulación de teoría, entonces es esencial preguntar sobre cualquier, teoría social o cuerpo de investigación: ¿cuál es el proyecto político que lo conforma? ¿a qué estilo de vida alude este discurso teórico? El proyecto de Freire ha sido, y continúa siendo, claro e inambiguo: una larga vida comprometida en la lucha por la verdad y la libertad.

Mientras que la teoría postmoderna es irresistiblemente conceptual, la lucha de Freire está a la vez conceptualmente orientada y movida políticamente. Como Foucault, Freire intenta iluminar las prácticas sociales y políticas dentro de textos específicos. Está menos interesado en la comprensión de códigos y significaciones para su propia causa, esto es, de sus compromisos por los actores sociales: Freire es bien conciente del poder y el peligro del discurso; no obstante, comprende que el discurso solo —es decir, aislado del movimiento social que "lleva consigo"— no puede anunciar cambios revolucionarios. Si bien el proyecto de Freire no es garantía de posibilidad histórica, esto no afecta el creci-

miento de su compromiso, que es una opción preferencial por los oprimidos. Este compromiso hace eco de las palabras de la teóloga feminista Sharon Welsh, quien escribe:

"La fe de la liberación es conversión para el otro, la resistencia a la opresión, el intento de vivir como si las vidas de otros fueran asunto propio [...]. Vivir honestamente y creer como universal el imperativo del amor y la libertad es esperar que el sufrimiento puede ser concluido, es esperar que toda la vida sin liberación en la historia no fue en vano, pero es trabajar por esta esperanza sin la garantía de que tal significado es posible."

(Welsh, 1985: 87)

Welsh captura la esencia de la pedagogía de la liberación de Freire cuando habla de la verdad como "conversación" en vez de "reflexión de esencia". La liberación requiere, para Welsh, que...

"...yo traiga las definiciones descubiertas a través de mis propias experiencias de liberación a diálogo con otras interpretaciones, sin asumir que el diálogo ha de ser unilateral, un 'diálogo' de persuasión del otro."

Freire entiende plenamente bien que la pedagogía de liberación no tiene una respuesta final: la praxis radical debe siempre emerger de la lucha continua dentro de espacios pedagógicos específicos, y en medio de la competencia del entramado teórico. La verdad no tiene necesariamente un cierre, no tiene una trascendental justificación. Igual el Dios de la Historia y el Oprimido pueden ofrecer una solución inconclusa desde que la historia es, para Freire, "devenir" y es, además, "un acontecimiento humano" (Freire, 1985: 129).

El proyecto utópico fundamental de Freire constituye un "contradiscursos" a través de sus intentos contestatarios y sus intereses de subversión (Terdiman, 1985: 342). Y como tal, su esfuerzo revela las necesarias contingencias de dominación societaria —for-

mas a través de las cuales las luchas colectivas y el ejercicio humano pueden eventualmente ser liberados—. En este sentido, el contradiscurso se convierte en nuestra necesaria esperanza, y nuestra lucha contra la dominación "en la cual algo así como una auténtica democracia puede ser posible" (ibid: 342).

En una era de sujetos descentrados, en los cuales la esquizofrenia se ha convertido en el "verdadero héroe del deseo", el no vacilante e imperturbable enfoque sobre la política de Freire, y el poder ganado para la pedagogía crítica son el más necesitado respiro para unir sus recursos críticos y repasar sus ímpetus, lejos de la celebración de la paradójica "auto-referencialidad de sus significados", y reafirmar su compromiso para la eliminación del sufrimiento humano y la emancipación de los oprimidos. La negativa de Freire a perder su proyecto político y el lenguaje de posibilidad puede en efecto servir de medio de resistencia a la actual condición postmoderna. Como Andreas Huyssen apunta:

"Una cultura postmoderna [...] tendría que ser un postmodernismo de resistencia, incluyendo aquella variedad de resistencia fácil del postmodernismo del 'ir adonde sea'. La Resistencia siempre tendría que ser específica y contingente sobre el campo cultural sobre el cual opera."

(Huyssen, 1983: 52)

La política de la educación es el libro clásico de Freire en el que permanece inflexible en su llamado a la praxis revolucionaria y a la eliminación del sufrimiento humano. Esta obra captura el espíritu de la esperanza y el coraje de alguien que continúa comprometido en una no vacilante lucha en contra de la injusticia. En esta línea, el trabajo de Freire podría convertirse para los teóricos sociales contemporáneos en un recordatorio modernista de que la gente aún sufre pena, opresión y abandono. Así, la utopía freiriana busca devolver la carne, los huesos y la voluntad humana a la teoría social.

La política de la educación constituye la voz de un gran maestro que ha sabido reemplazar el discurso melancólico y de-

saninado de la izquierda postmodernista por la posibilidad de compasión humana. Esta voz confió en que funcionará como la conciencia moral para los teóricos sociales del futuro. Ya sea que hagan caso o no, tal conciencia indudablemente influirá sobre la década siguiente de la teoría social y educativa.

Referencias bibliográficas

- ADAMSON, W. (1985) *Marx y la desilusión del marxismo*. Berkeley, Universidad de California.
- ALVARADO, M. y B. Ferguson (1983) "*El curriculum, mediación y discursividad*", en *Sereen* n° 3.
- ARONOWITZ, S. (1985) "*Tecnología y cultura*", en *Revista canadiense de política y teoría social*, n° 3.
- y H. Giroux (1985) *La educación bajo el calvario*, South Hadley, Mass, Bergen and Garvey.
- BERNSTEIN, R. (1976) *La reestructuración de la teoría social y política*, Filadelfia, Universidad de Pennsylvania.
- (1985) "*Dewey, Democracia: la tarea delante de nosotros*", en Rajchman y West (comps.) *Filosofía post-analítica*, Nueva York, Universidad de Columbia.
- BEYER, L. y G. Wood (1986) "*Investigación crítica y acción moral en educación*", en *Teoría educacional*, n° 1 (invierno).
- BOFF, L. (1985) *Iglesia: carisma y poder*, Nueva York, Crossroads.
- BOWERS (1986) *Política de educación*, en *Estudios educativos*. vol. 17, n° 1.
- BULLOUGH, R. Jr. y A. Gitlin (1985) *Registros de Colegios de Profesores*, n° 2 (invierno).
- BURBULES, N. (1986a) "*Radical civismo educativo y radical*

Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad*

Peter McLaren

Introducción

Ritual y escolarización

*"Qué es un sistema educativo después de
todo, sino una ritualización de la palabra."*

Foucault, 1972

(en Giroux, 1983: 207)

Este trabajo argumenta sobre la prioridad del entendimiento de la escolaridad desde las perspectivas de la cultura y la ejecución ritual (*ritual performance*). Sus ternas principales se generan a partir de una aplicación empírica del concepto de ritual a la situación escolar, especialmente a eventos y condiciones que proveen el contexto para la instrucción en el aula.¹

La idea de combinar los conceptos de enseñanza y ritual en un marco unificado se gestó en el trabajo de campo en la escuela católica de "San Ryan" (seudónimo) en el centro de la ciudad de Toronto, en Ontario, Canadá. San Ryan había sido descrita como la escuela católica "más difícil" del nivel medio básico de la ciu-

* *Traducción:* Luis Morán Quiroz. Centro Regional de Tecnología Educativa. Universidad de Guadalajara.

¹. Para una versión extensivamente revisada y ampliada de esta discusión, que ha sido aceptada para publicación en *Anthropologica* en 1984, véase McLaren, 1986.

dad, y tenía una población compuesta principalmente por estudiantes portugueses. El trabajo de campo se limitó a tres aulas de los grados séptimo y octavo.

Mis esfuerzos para fundamentar esta investigación del ritual en una situación escolar contemporánea se basan en las siguientes creencias: 1) que las escuelas sirven como ricos receptáculos de sistemas rituales; 2) que los rituales juegan un rol crucial en la totalidad de la existencia del estudiante; y 3) que las dimensiones del proceso ritual son intrínsecas a las transacciones de la vida institucional, y al ir y venir de la cultura escolar.

Para que los educadores sean capaces de hablar inteligentemente y con visión acerca del comportamiento humano en el medio escolar, el concepto de ritual debe ser examinado en toda su complejidad y multiplicidad. Además, este concepto debe ser reconsiderado y reexaminado desde un punto de vista teórico diferente a una perspectiva que vincula las muestras gestuales y el significado simbólico a la *construcción* de la realidad, más que simplemente a la *reflexión* de la realidad. El concepto *ritual* será ampliado más allá de los que pueden ser considerados ritos prototípicos del aula (por ejemplo, oración matinal, ejercicios de entrada, o asambleas escolares) para localizar la dinámica del proceso ritual a la vez en las características de ejecución de las lecciones diarias y en las variadas resistencias a la instrucción.

Un examen de la escolaridad como ejecución ritual provee una fuerte base para el entendimiento del *modus operandi* del encuentro pedagógico. Para esta investigación es relevante la comprensión de que los rituales transmiten simbólicamente ideologías sociales y culturales, y que es posible conocer cómo las ideologías realizan su "trabajo" al examinar los símbolos clave y los paradigmas que se encuentran en la raíz de los sistemas rituales.

El tratamiento del ritual en las ciencias sociales

El concepto de ritual no encaja fácilmente en el clima intelectual de la ciencia social contemporánea. Hay una notable falta de análisis que vincule el ritual a los modelos explicativos en las

ciencias sociales. Particularmente en ámbitos industriales, el análisis del ritual ha sido inicuaamente estrecho, y continuó elaborándose ante varios obstáculos teóricos. "El ritual —se lamenta Mary Douglas— se ha convertido en una mala palabra que significa vacía conformidad. Estamos siendo testigos de una revuelta contra el formalismo, hasta contra la forma" (1973: 19).

Los antropólogos que son hostiles a la ambigüedad del término "ritual", que gustosamente ignoran el concepto en sus propias investigaciones, y que son capaces de calificarlo de "inútil" porque no logra proveer una descripción adecuada de la actividad social en la sociedad moderna, secular, han descartado el análisis del ritual de la consideración científica seria. Estos académicos toleran las investigaciones del ritual en la medida en que se limiten a estudios antropológicos de sociedades más compactas y unificadas que la propia. Tales académicos describirían los rituales modernos como envolturas simbólicas que viven en el almacén de la cultura (queriendo significar un lugar en el que los antropólogos exploran entre las vestimentas exteriores de la sociedad). La idea de que los rituales forman el fundamento de la sociedad moderna es tomada como un intento ingenuo de mezclar religión y ciencia. Los científicos sociales de la tendencia dominante se inclinan a clasificar a los ritualistas como personas que ejecutan gestos externos sin ningún compromiso con los valores y las ideas que están siendo expresadas. El ritual es considerado superficial, y su primacía en la sociedad contemporánea es subestimada. Si no se la enfrenta, esta perspectiva podría destruir el concepto de ritual.

Según algunos críticos del estudio del ritual, no hay ningún propósito útil en el estudio de este comportamiento. Dietrich Bonhoeffer ha escrito, al respecto: "si usted toma el tren incorrecto, no sirve de nada correr por el pasillo en la dirección opuesta". Los investigadores que usan el término "ritual" como una categoría conceptual en su investigación, ¿están realmente "abordando el tren incorrecto"? Jack Goody ha sugerido que, hasta cierta medida, lo están. Recientemente ha lanzado una severa advertencia en contra de la utilización del concepto "ritual" en la investiga

ción (1977: 25-35). Un cierto conjunto de las advertencias de Goody y algunas de sus sanciones en contra del uso del ritual como una herramienta teórica son razonables. Pero ninguna es insuperable. El ataque de Goody en cuanto a cómo es definido el ritual es más una autopsia que una exégesis, y de ninguna manera agotó el debate de la utilidad la riqueza del concepto. Hasta la fecha no ha habido ninguna refutación definitiva del ritual como una herramienta conceptual valiosa.

Qué es el ritual

El concepto "ritual" no es simplemente un arcano de la idea religiosa. Por el contrario, se extiende más allá de la herencia religiosa humana. Este concepto tampoco está necesariamente vinculado a experiencias "misteriosas". Los ritualistas contemporáneos² han disuelto el halo místico que rodea al ritual, y han establecido que los rituales constituyen la vida humana cotidiana, incluyendo las actividades seculares.

Los rituales no son normas abstractas y ordenamientos que deben ser realizados aparte de los roles individuales y las relaciones de la vida diaria. En lugar de ello, son inherentemente políticos, y no pueden ser entendidos aislados de las tradiciones biográficas e históricas de la mediación (por ejemplo, género, ambiente familiar, subcultura del grupo de pertenencia y clan). Dentro del marco de la vida privada e institucional, los rituales se convierten en parte de ritmos socialmente condicionados, históricamente adquiridos, y biológicamente constituidos, y de las metáforas de la existencia humana. Aunque los rituales tienden a surgir en cualquier lugar en el que se reúnan personas en grupos, se hacen mucho más intrincados y matizados en el área de la religión, en la que los hombres adornan su experiencia con los ricos

² Ronald Grimes ha acuñado el término "ritología" para significar el estudio del ritual. Su trabajo podría ser una profunda influencia en la manera en que éste es visto en las ciencias sociales. Para una discusión posterior de la ritología, véase Ronald Grimes, 1982a y 1985.

símbolos de la trascendencia, y cultivan rituales como dramas de lo divino.

Los rituales frecuentemente sirven a funciones normativas, y se rigen por imperativos categóricos o "deberes" que están enraizados en las estructuras psíquicas de la acción social vía el proceso de continua socialización. Las formas culturales que constituyen nuestra vida industrial están moldeadas tácitamente en términos de —y están por lo tanto dominados por— los contextos parabólicos y discursivos, provistos por los símbolos y metáforas rituales. Aun así, a pesar de que la mente humana se enfoque tanto en el proceso de ritualización, raramente somos conscientes de la medida en la cual los rituales estructuran nuestra percepción y comportamiento.

El ritual y el significado simbólico

Grimes ha establecido que los rituales son formas de acción simbólica compuestos primariamente de gestos (por ejemplo, la puesta en acto de ritmos evocativos que conforman actos simbólicos dinámicos) y posturas (por ejemplo, una fijación simbólica de la acción). El gesto ritual es formativo, está relacionado con la acción diaria, y puede oscilar entre la aleatoriedad y la formalidad. La simpleza aparente del concepto "ritual" es engañosa. Por ejemplo, los críticos del ritual podrían alegar que la afirmación "el ritual es un acto simbólico" es una tautología. Otros críticos podrían decir: "si 'el ritual es una forma de comportamiento simbólico, y si todo el comportamiento es simbólico, entonces ¿todo comportamiento es comportamiento ritual?". El concepto "ritual" provee una explicación para casi cualquier definición de los procesos sociales y culturales. Es también una forma de refinar el concepto hasta el punto de desaparición. Yo podría, además, ser acusado de usar lógica circular para proveer una explicación del ritual que carece de rigor teórico, pero que tiene un atractivo retórico evocativo. La respuesta a esto es que no todo comportamiento simbólico es comportamiento ritualizado. Para ser considerados ritualistas, los símbolos *deben evocar gestos*. Además, no

todo el significado ritual es simbólico. Dentro de un ritual, la relación entre una señal y su referente puede también ser indicativa o auto-referencial (Rappaport, 1979: 175-183). Finalmente, además de inscribir y mostrar significados simbólicos o estados de asuntos, los rituales también *tornan instrumentalmente este estado de los asuntos en existentes*. El argumento de que un ritual meramente refleja el significado en una manera *ex post facto* tropieza filosóficamente en la misma piedra que ha obstaculizado a muchos estudiantes del ritual a lo largo de los años.

Además, este punto de vista separa los medios del ritual de su mensaje. Los rituales no reflejan meramente, también *articulan* (Delattre, 1978: 38)³. Ignorar este aspecto del ritual socava la comprensión de las formas culturales contemporáneas. Los gestos rituales están siempre implicados en la génesis de la acción. Como tales, "constituyen una clase de acciones mediadoras que

El trabajo de Ronald Delattre (1978, 1979) ha influido en la comprensión del ritual. Delattre argumenta que los ritmos rituales (o movimientos a través de los cuales los individuos comúnmente aprehenden el mundo) son paradigmáticos de cómo los humanos construyen la realidad y desarrollan sus atributos morales. De esta forma, subraya los poderes de moldeamiento de la humanidad y constitución de la realidad del ritual. Su tesis articula un sentido de la realidad para los individuos a medida que están comprometidos en ritmos rituales (un proceso que, afirma, es tan influyente como la exposición al ethos, mitología, ideología, o visión del mundo de una cultura prevaleciente). Delattre establece que el ritual articula, más que expresa, nuestra humanidad. Dado que un ritual es más que una expresión simbólica simplificada, o algo ya existente, crea algo que de otra forma no existiría. En esencia, esto significa que no se puede decir de un ritual que exprese algo con precisión debido a que no hay "cosa" que pueda ser expresada más allá del ritual mismo. Si decimos que un ritual particular expresa algo, *caemos en la trampa de intentar separar el contenido del ritual de su forma*. Delattre sigue la idea de Hofstadter (1965) de la articulación como creadora de formas y junturas, y constructora de un producto organizado con miembros interconectados, previo a los cuales sólo existía el potencial para esto. Un impulso vivido se trabaja a sí mismo a través del proceso de articulación (Delattre, 1979: 38).

transforman el estilo y valores de la acción cotidiana, convirtiéndose por lo tanto en la base de la acción misma" (Grimes, 1982a: 61). De hecho, los rituales pueden ser vistos como encarnaciones gestuales de los estados cognitivos o afectivos de los ejecutores. Grimes argumenta que, dado que los gestos son metáforas del cuerpo, muestran las identidades de los ejecutores. Un gesto "virtual" puede generar patrones correspondientes de pensamiento y sentimiento, y reforzar valores particulares. Se puede argumentar también que, al menos en parte, los rituales son las encarnaciones gestuales de las metáforas dominantes de la estructura social.

La idea de que el ritual es simplemente una rutina o un hábito es una distorsión que ha acompañado el desarrollo de la alta tecnología. De hecho, una rutina o hábito puede ser una forma genuina de comportamiento ritualizado. Las rutinas son más que subordinados del ritual, y los hábitos son más que los psicoanalíticos hijos adoptivos de las rutinas. Pero mientras que las rutinas y las acciones habituales son categorías del ritual, deben ser consideradas como formas menores de ritualización.

"La habitación es la rutina de la ritualización [...] impuesta [...], la forma de heteronomía sin sentido, cumplida a fuerzas, y luego el secreto de esta imposición es barnizada."
(Grimes, 1982a: 38)

Algunos académicos tratan las rutinas y los hábitos como subdominios del ritual. Por ejemplo, Barbara Myerhoff distingue los rituales de los hábitos y las costumbres por el uso de los símbolos que transmiten. Mientras que los símbolos rituales acompañan la rutina, los procedimientos instrumentales, pueden también apuntar más allá de sí mismos y dar a las rutinas y a las costumbres un significado más amplio (1977: 199-200).

Lo que un ritual no es

A pesar de que los humanos desean la permanencia, nuestra vida social y los sistemas rituales son siempre mutables. Un ritual

puede ser visto como una serie de movimientos codificados que deben oscilar entre aleatoriedad excesiva (alta entropía), y rígida estructura (alta redundancia). Alta entropía significa que un sistema de energía puede ser arreglado dentro de una variedad de maneras (Campbell, 1982). Esto repite el concepto de Turner de anti-estructura. Por otro lado, la rígida estructura de redundancia significa pocas maneras de acomodar un sistema.

Sally Falk Moore (1975) se refiere a la redundancia como el proceso de regularización. Al amplificar la unidad y simetría de los procesos sociales, los gestos rituales con alta redundancia se agrupan, y vinculan varios eventos simbólicos en un patrón significativo. Las acciones rituales con alta entropía llaman la atención sobre la tenuidad y arbitrariedad de la vida social (por ejemplo, el carnaval o ritos de inversión).

La acción no ritual puede ser vista como una forma de "ruido gestual" en el que la entropía es tan alta que todos los significados posibles del gesto son igualmente probables. El ruido gestual resulta de los movimientos aleatorios que carecen de predictibilidad, código, sintaxis, o patrones de significados. Es similar a lo que Brenseman y colaboradores llaman...

"...la primera forma de conciencia corporal, una forma en la cual la conciencia de cuerpo está tan cercana a sí misma que, como la serpiente que se come su propia cola, se consume a sí misma."

(Brenseman y col., 1982: 112)

Tales movimientos son "auto-poseídos", "presignificativos", y "presimbólicos". Son también "esporádicos, compulsivos y carentes del ritmo que es la base de un simbólico, y más tarde, significativo gesto" (ibid: 112). Por otro lado, los gestos rituales son más autorreflexivos y...

"...poseen dentro de sí mismos una tendencia a poner mayor énfasis en el 'señalar más allá' como función del símbolo. Esto a lo cual se apunta, pronto se convierte en el 'significa-

do' del gesto y gana mayor importancia que el gesto mismo."
(Brenseman y col., 1982: 113)

Los rituales nacientes tienen mayor aleatoriedad o variabilidad que las liturgias formales, y acarrean mayor información. Esto es, permiten a los participantes resolver una mayor cantidad de incertidumbre. Los rituales nacientes están compuestos de gestos frecuentemente codificados por los ejecutores mismos. Estos códigos son improvisados a medida que el ritual transcurre. Por lo tanto, los rituales nacientes son más idiosincráticos y menos estáticos que las liturgias formales. Los participantes en la liturgia formal más precisa se conforman con una serie de actos que ellos mismos no han codificado (Rappaport, 1978). Los teóricos de la comunicación establecen que la información es la reducción de la incertidumbre entre dos alternativas igualmente probables. Por lo tanto, las acciones en ambos polos del continuo del gesto (entropía total o ruido gestual y total redundancia o invarianza) no conllevan información. A diferencia del ruido gestual, una liturgia formal puede todavía ser vista como ritual porque —siguiendo a Rappaport— aunque contiene poca o ninguna información, esta falta de información es debida a la invariabilidad, y conlleva un sentido de certidumbre, incuestionabilidad y santidad.

Una definición de trabajo del ritual

El concepto "ritual" es difuso y frecuentemente impalpable, y ha sido largamente espantado por problemas de definición. Fuertes tabúes interfieren con la percepción del ritual como un proceso coherente. La mayor parte de las descripciones contemporáneas del ritual son inadecuadas, y necesitan ser reemplazadas por ideas que lo localicen en una epistemología en desarrollo del gesto, el símbolo y la metáfora. Dado que el ritual es el protagonista principal de los dramas culturales, debemos tratar de proveerle de cierto anclaje epistemológico o determinantes de carácter y significado. El término "ritual" debe ser también despojado de sus connotaciones despectivas.

Victor Turner ensaya una reevaluación de la definición de ritual, y concluye que la "visión chata" del ritual debe ser descartada (Turner, 1980: 162). Por "visión chata" significaba la perspectiva de los antropólogos funcionalistas que se refieren a los rituales como meros reflejos de la estructura social. En lugar de ella, Turner atribuía una función paradigmática al ritual, y argumentaba que como un "modelo para", el ritual "puede anticipar, aun generar, el cambio", mientras que como un "modelo de", "puede inscribir orden en las mentes, corazones y voluntades de los participantes" (ibid: 163).

Grimes intenta corregir lo limitado de la perspectiva "chata" del ritual al afirmar que hay a la vez maneras duras y suaves de definirlo. Distingue así entre dos tipos de definición:

"Una definición 'dura' es un consenso establecido abstractamente por una tradición de uso y que llama la atención a lo que está en los límites. Una 'suave' se congela típicamente en torno de fenómenos nacientes, y llama la atención al proceso de limitación mismo o a los espacios entre fronteras. Opera como un rito de nominación y se desarrolla principalmente en base a imágenes. Una definición 'dura' de ritual es un 'modelo de' (Geertz, 1966: 7) propiedades de rituales conocidos. Una suave es un 'modelo para' atendiendo a lo que permanece relativamente desconocido acerca de ellos. Las definiciones duras intentan establecer una figura clara. Las suaves se dirigen a la supervisión y a la conexión de campos adyacentes."

(Grimes, 1982a: 55)

Una definición dura hace surgir la cuestión de que el ritual es sólo —o principalmente— un acto limitado, circunscripto y, de alguna forma, congelado'. Por otro lado, las definiciones "duras" definen el ritual en términos de sus fases intermedias, y descuidan las fases de incubación, emergencia y decadencia. En contraste con las definiciones duras, que pueden quedar atrapadas en

⁴. Una definición estricta del ritual puede verse en McLaren, 1986.

una visión aristotélica de la causalidad, las definiciones suaves permiten al investigador "atrapar" las dimensiones procesales del ritual a medida que ocurren en sitios del campo.

Ofreceré ahora una definición misma del ritual en el sentido "débil" o "suave". Esta definición se refiere a los procesos, y no al comportamiento pre-especificado o a los resultados extrínsecos. Está diseñada para capturar al ritual en su estado naciente, y está enmarcada en un nivel general para permitir al significado acumularse dentro de un contexto específico:

"La ritualización es un proceso que involucra la encarnación de los símbolos, conjuntos de símbolos, metáforas y paradigmas de base a través de un gesto corporal formativo. Como formas de significado en acto, los rituales permiten a los actores sociales enmarcar, negociar y articular su existencia fenomenológica como seres sociales, culturales y morales."

El trabajo de campo

A finales de 1982, pasé tres meses en la Escuela Católica "San Ryan" en Toronto, Ontario, Canadá, como observador participante. Durante ese período utilicé una mezcla de técnicas de campo etnográficas que incluía —sin limitarse a ello— metodología teórica de campo (Glaeser y Strauss, 1967).

El sistema ritual

El campo cultural de San Ryan era un intrincado sistema ritual de variados símbolos, *ethos*, visiones del mundo, paradigmas básicos y formas de resistencia. Un elemento clave de este campo

⁵. La definición suave de Grimes del ritual, que denomina "ritualización", reza: "La ritualización transpira como las personas animadas durante momentos cruciales en lugares de fundación" (1982, 1:55).

El nombre de la escuela ha sido cambiado para proteger su privacidad.

cultural era la manera en que el equipo de enseñanza organizaba y llevaba a cabo la instrucción en el aula. Esta fue analizada como un sistema ritual, y se construyó la siguiente tipología.

Rituales de instrucción

1. El *micro ritual*. Consistía en lecciones individuales que se realizaban cotidianamente en el aula.

2. El *macro ritual*. Consistía en lecciones individuales en el aula como aparecían colectivamente a lo largo de un día escolar (incluyendo los períodos entre lecciones e inmediatamente antes y después de las mismas. Los rituales micro y macro pueden ser vistos como variaciones de ritos de pasaje (Van Gennep, 1960). Aunque el modelo del rito de pasaje puede ser aplicado flexiblemente a la vez a rituales micro y macro, es muy relevante para el pasaje en general de los estudiantes a través del sistema escolar. Por ejemplo, los estudiantes en San Ryan pueden pasar del estatus de estudiantes de séptimo grado en setiembre a octavo grado en junio, si pasan de año. El fracaso académico es un riesgo que afrontan todos los estudiantes que se inician, a la vez en forma cotidiana aleatoria (a través de tareas para su casa, preguntas en el aula, y pruebas "sorpresa"), y en circunstancias más formales a través del año escolar (exámenes en períodos pre-establecidos y exámenes finales).

3. *Rituales de revitalización*. Pueden ser descritos como eventos procesales que dan a los participantes renovados compromisos, motivaciones y valores (Wallace, 1966). En San Ryan, las reuniones del equipo de trabajo eran frecuentemente ritos de revitalización en los que las figuras de autoridad, tales como el Director o Subdirecto, intentaban impulsar el estado de ánimo de los maestros y fortalecer el compromiso con los valores de la educación católica. Los rituales de revitalización en el aula, generalmente tomaban la forma de emotivas discusiones entre maestros y estudiantes acerca de la importancia del aprendizaje en excelencia del

trabajo del curso, y los objetivos de la escuela. Para algunos estudiantes, las misas que congregaran a toda la escuela y las confesiones servían como rituales de revitalización que formalmente vinculaban los valores de la escuela y la Iglesia.

4. *Rituales de intensificación*. Son un subtipo de los rituales de revitalización, que emocionalmente recargan a los estudiantes o a los maestros. Unifican al grupo sin reforzar necesariamente los valores o metas de los participantes del ritual (Wallace, 1966). Los rituales de revitalización e intensificación pueden tomar las formas de rituales micro y/o macro.

5. *Rituales de resistencia*. Son una serie de formas culturales sutiles y dramáticas con muchas de las características de la "inversión simbólica". Invariablemente, estos rituales resisten las doctrinas autoritarias dominantes y códigos de conducta que pudieran haber sido establecidos por el maestro. Los rituales de resistencia pueden ser vistos como un tipo de "desestructuración" ceremonial (Grimes, 1982b). En otras palabras, vuelcan nuestra visión hacia el lado oscuro de la cultura y son "agnósticos", queriendo decir con ello que son rituales del conflicto. Dentro de estos rituales están las semillas de la tercera fase del drama social de Turner: ritual de realineamiento y acción simbólica. El espacio aquí no permite una descripción del rango completo de la teoría del drama social de Turner. Baste con decir que los rituales de resistencia convierten a los estudiantes en combatientes y antagonistas, mientras movilizan oposiciones y tensiones ocultas con el propósito de romper las reglas de la escuela y subvertir la gramática del discurso dominante en el aula. La resistencia, como la estoy teorizando, se refiere al poder de contestar el significado a través de la naturaleza corpórea de los símbolos y gestos. Hay un placer liberador resultante de la "superficie" del ritual, al igual que dentro de sus empalmes simbólicos y condensados. La resistencia opera dentro del ámbito del significado y la subjetividad, tanto como en el ámbito más abierto del comportamiento social y político. La resistencia es expresada como parte de una política

cultural del cuerpo y una geografía del deseo; como tal, trata con la divisa de los símbolos, signos y gestos. Entre otras cosas, es un defijador de significados entre constelaciones relativamente estables de discursos, al igual que un intento de explotar la polisemia del símbolo para abrir un espacio que permita articular el propio significado vivido. Crea, por lo tanto, una posición del sujeto que opera desde la fortaleza, más que desde la debilidad, y es más capaz de resistir una cultura de subordinación vivida.

Frecuentemente, los rituales de resistencia intentan "purificar" el mundo contaminado y fragmentado de la estructura social institucionalizada. Estos rituales toman dos formas distintas:

- 1) rituales de resistencia activa. Son ensayos intencionales por parte de los estudiantes de sabotear la instrucción de los maestros y las normas establecidas por las autoridades escolares.
- 2) rituales de resistencia pasiva. Sabotean los códigos normativos del orden escolar dominante, y son menos demostrativos que los rituales de resistencia activa.

Aunque los rituales de resistencia son parte de un sistema global de instrucción (sirven como una forma de retroalimentación ritualizada), el término "ritos de instrucción" generalmente se refiere a los rituales macro y micro.

Estados interactivos

A diferencia de muchas otras situaciones educativas, los rituales del aula en San Ryan no se acomodaban fuera de los patrones de enseñanza absurdos no espontáneos, ni fuera de los patrones de improvisación no apologéticos. En San Ryan, la tendencia a mantener el protocolo tradicional sancionaba una aproximación positivista a la enseñanza. Los maestros trabajaban predominantemente dentro de un formato pedagógico ultraconservador del tipo "vieja escuela", y la mayoría de las formas de instrucción podrían estar vinculadas a una "mentalidad de museo". Aunque las

aulas estaban estructuradas en un formato de "área abierta", usualmente conceptualizado como ideal para los maestros progresistas, era notoria la ausencia de una enseñanza nueva, más innovadora.

En San Ryan, los ritos de instrucción incluían dos estados interactivos: 1) el estado de bocacalle, y 2) el estado del estudiante. La palabra "estado" no es utilizada aquí para sugerir un trance o estado de conciencia en el sentido clínico o psicológico del término. Sugiere, en cambio, estilos de interacción a la vez con el ambiente y con otras personas, quienes podrían ser etiquetadas como conjuntos conductuales o complejos. Los estados de interacción no son simplemente grupos de eventos abstractos. Son arreglos organizados de comportamientos que generan un sistema central o dominante de prácticas vividas.

El estado de bocacalle

Antes del inicio de las clases a las nueve de la mañana, los estudiantes entran en roles y status particulares, y se comprometen en conductas distintivas que podrían ser llamadas el "estado de la bocacalle". Este estado consiste en comportamientos que los estudiantes exhiben en la calle (por ejemplo, "andar por el rumbo" del vecindario), aunque no se confina a la calle y se extiende a las áreas adyacentes, tales como el patio de juegos, el parque cercano, lotes baldíos, salones de juego, la plaza y edificios abandonados. Por contraste, el estado del estudiante incluye la mayor parte del comportamiento del estudiante dentro del edificio de la escuela (escuchar la lección, tomar notas, dar un examen, etc.).

El estado de bocacalle consiste en un agrupamiento de atributos que constituye una manera particular de relación con las situaciones, eventos y personas. Las acciones en este estado rara vez se confinan a escenarios predictibles. Mientras son absorbidos por este estado, los estudiantes colectivamente "poseen su tiempo". También ejecutan roles y status que reflejan la dinámica de las relaciones e identidades grupales, sin importar si éstas son establecidas en la calle o en el patio de juegos. El jardín escolar o

la calle se convierten en un escenario en el que los individuos actúan sus dramas de apoteosis, venganza, resistencia o revitalización. En este estado, los estudiantes frecuentemente liberan frustraciones acumuladas. Por tanto, es un estado catártico, y sus formas rituales son frecuentemente sub-distantes (Scheff, 1977).

En el estado de bocacalle, los estudiantes son indulgentemente físicos y libremente exhuberantes. La actividad en este estado puede parecerse muy cercanamente a una experiencia primaria en la que los cuerpos frecuentemente se contorsionan, vuelven y se agitan en un oasis de libre abandono, como si estuvieran encerrados en un estado de indiferenciación. Hay frecuentemente una gran cantidad de contacto físico. El comportamiento en este estado tiene características *ad hoc* y episódicas, y parece estar desatado y sin gobierno. Sin embargo, es un error pensar que esta falta de formalidad hace inocuo tal comportamiento como un modo ritual. Por el contrario, el estado de bocacalle se acerca estrechamente a la ritualización asociada con los biorritmos y los patrones psicosomáticos, incluidos aquellos elementos rituales tácitos como los hábitos personales y los rituales de interacción (Grimes, 1982a).

En el estado de bocacalle, los movimientos corporales pueden acarrear explosiones de alegría y diversión, y generalmente carecen de la demarcación precisa de los gestos (Brenneman y col., 1982). Las fronteras entre espacios, roles y objetos, son más plásticas, adaptativas y maleables que en el estado del estudiante. Los estudiantes en el estado de bocacalle también parecen ser más impredecibles y hacer más ruido que en el estado del estudiante.

En el estado de bocacalle frecuentemente se exhibe una actividad kinética exagerada, con secuencias irregulares de acción y cambios pronunciados de postura. Hay también más instancias de habla y ritmos corporales irregulares (por ejemplo, expresiones espontáneas de emociones). Frecuentemente, la sensualidad es estimulada y la relación entre individuos se acerca a la intimidad.

En cuanto al tiempo, en este estado es relativamente no estructurado o policromático (Hall, 1973). En otras palabras, dado que varias actividades se realizan simultáneamente, pueden tras-

ladarse. Los individuos son frecuentemente capaces de "crear" sus propios esquemas.

En este estado, los estudiantes son frecuentemente motivados por símbolos tales como el macho, el payaso, el débil y el negligente. Estos símbolos frecuentemente aparecen como icónicos (Courtney, 1982). Las Culturas (y subculturas) tienen distintos estados de ánimo. El ánimo del estado de bocacalle es el "subjuntivo" descrito por Turner, significando un ánimo que abarca la fantasía, el experimento, la hipótesis y la conjetura. En este ánimo de "puede ser", las metáforas florecen y promueven formas culturales novedosas (Paine, 1981: 187-200). Debido a que los estudiantes hacen cosas a su propio paso, hay probabilidad de que sean más "fluidos" en el desarrollo de las capacidades y habilidades (Catszentmihaly, 1975a, 1975b). Aunque en este estado los estudiantes gastan tiempo experimentando con roles diferentes y jugando "como si" fueran otros, son más decididamente ellos mismos.

En el estado de bocacalle, los estudiantes que están bajo tensión emocional intensa debido a problemas personales o familiares, son más capaces de confrontar sus emociones, y también tienen mayores oportunidades de compartirlas con amigos y compañeros. El ethos prevaleciente es el consumismo. Por ejemplo, los estudiantes en San Ryan frecuentemente hablaban acerca de comprar autos, televisores, motos, trajes de piel y radio-grabadores.

En el estado de bocacalle, los estudiantes se sumergen en el ambiente de las formas culturales y étnicas de la clase trabajadora, aunque permanecen desligados de los valores y obligaciones del estado del estudiante. Por ejemplo, el portugués¹ es hablado ocasionalmente, y los estudiantes escuchan música de rock y se dedican a otras actividades recreativas. Frecuentemente se presenta la comunidad espontánea, y se podría decir que este estado posee una dimensión liminal o liminoide. El ethos del estado de bocacalle es lúdico, o de la naturaleza del juego.

¹. Un gran porcentaje de los estudiantes de este colegio son descendientes de familias inmigrantes de lengua portuguesa.

Formas de interacción del estudiante

Estado de bocacalle	Estado del estudiante
•Tribal	•Institucional
•Emocional, no racional	•Cognitivo, racional
•Gestos aleatorios, imprecisos	•Gestos no aleatorios, precisos
Lúdico	•Serio
Formas de simbolización (iconos, símbolos)	•Formas de simbolización (signos)
•Juego (marco ritual)	•Trabajo (marco ritual)
•Acción espontánea	•Acción teleológica
Parte de recursos internos (énfasis en el lóbulo cerebral izq.)	•Imitación de los maestros (énfasis en el lóbulo cerebral derecho)
•Alejado de la formalidad	•Formal, técnico
•Sensual	•Mecánico
•Multisignificantes (hiperintensividad)	•Multisignificados (baja intensidad)
Catártico	•Frustrante, induce tensión
•Caprichoso, frívolo	•Orientado a la tarea
•Status determinado por los compañeros	•Status determinado por la institución
•Liminal / Liminoide	•Jerárquico
•Comunitario (convencional)	Momia, ansiedad
•Ánimo subjuntivo	•Ánimo indicativo
Fluidez	•Resistencia a la fluidez
•Formas rituales (elásticas, flexibles, aleatorias, improvisadas)	•Formas rituales (convencionales, estereotípicas, formales)
•Movimiento	Gesto
•Tiempo policromático	Tiempo monocromático
•Espacio informal	•Espacio de elementos fijos
•Pediárquico	Pedagógico
Análogo	Digital

El estado del estudiante: la estructura de la conformidad

Traspasado el umbral del edificio escolar, los estudiantes en San Ryan realinean y reajustan su comportamiento, y en el proceso cambian del flujo natural del estado de bocacalle al más formal y rígidamente segregado del "estado del estudiante". Aquí ceden a los poderosos procedimientos de control de los maestros, incluidos controles que permiten a los profesores dominar a los estudiantes sin fuerza bruta. Los estudiantes se mueven "fuera de escena", desde donde son más naturalmente ellos mismos hacia el frente del aula, donde deben asumir roles de estudiantes, que se corresponden al guión del profesor. Por lo tanto, se mueven del estado "crudo" de la vida de la calle al más "cocinado" o estado socializado de la existencia escolar. En realidad, en ambos estados los estudiantes estaban ya "cocinados", es decir que sus roles están apoyados por la experiencia social en la que sostienen un conjunto de regularidades sociales que esperan de ellos a la vez sus compañeros y las autoridades. Si bien es cierto que el estado de bocacalle es mucho más "crudo" cuando se compara con el estado del estudiante, esto no significa que los individuos existen como *tabula rasa*. En cambio, entran en un estado de interacción más "visceral", informal y natural.

El estado del estudiante incluye la adopción de modales, disposiciones, actitudes y hábitos de trabajo esperados de "un estudiante". Los maestros consideran las expresiones emocionales como "anti-sociales" y el tema principal es que los estudiantes deben "¡trabajar duro!". Los mecanismos de control de los maestros constituyen las fronteras entre los estados de bocacalle y del estudiante. Estas fronteras son permeables sólo durante tiempos prescritos, como entre clases o durante el receso. Como regla, los estudiantes son compelidos a entrar al estado del estudiante a través de un sistema altamente ritualizado e institucionalizado de recompensa y castigo, que desvía la abierta emocionalidad y actividad del estado de bocacalle.

En el estado del estudiante los jóvenes son generalmente ea-

liados, de buenos modales, predecibles y obedientes. Sus gestos son pronunciados y sistemáticos. El ánimo de este estado es "indicativo", es decir que prevalece en el mundo del hecho real, como es descrito por Turner (1969). Predomina la metonimia, y ayuda a producir formas culturales predecibles y restrictivas (Paine, 1982). La simbolización ocurre principalmente a través del uso de signos y símbolos religiosos (cf. la terminología de Courtney, 1982). El tiempo es segmentado y monocromático (Hall, 1973), y los movimientos son frecuentemente rigidizados en gestos (Brenneman y otros, 1982). Hay poco movimiento físico, a menos que sea sugerido por el maestro. Una distinta separación existe entre mente y cuerpo, y la ética del trabajo es enfatizada. En el estado del estudiante las formas rituales son usualmente invariantes y convencionales. Es inusual la vida comunitaria, al igual que los elementos de los géneros rituales liminales o liminoidales.

Los estudiantes pasan aproximadamente 76 minutos de cada día escolar en el estado de bocacalle, incluido el tiempo que transcurre entre clases, durante el almuerzo y el recreo. En contraste, pasan 298 minutos de cada jornada escolar en el estado del estudiante.

Rituales de instrucción

El macro-ritual

El macro-ritual consiste en la instrucción a lo largo de un día. Se trata de una versión bastarda de los ritos de pasaje de Van Gennep, una mutación similar o variación refinada del proceso ritual clásico. La secuencia preformativa de la separación (preliminal), los ritos de umbral (liminales) y el rito de la reagregación (postliminal) es estructural y cualitativamente alterada. Corno en el esquema de tres partes de Van Gennep, la transformación de un estado a otro implica "separación" y un cambio de status y comportamiento para los estudiantes. Pero el cambio del estado de bocacalle al estado de estudiante es el cambio de un estado na-

tural con características de vida comunitaria espontánea, a un estado institucionalizado con características incómodas, dolorosas y opresivas, frecuentemente asociadas a ritos de iniciación.

Al pasar del estado de bocacalle al estado de estudiante, los alumnos se mueven a través de un umbral hacia el interior de un ámbito cultural cualitativamente diferente. Este movimiento está acompañado por un pasaje paralelo en el espacio de la calle al jardín escolar, al edificio de la escuela, junto con un pasaje paralelo del tiempo policromático al monocromático.

En la fase final de incorporación, el modelo del rito de pasaje se quiebra donde los iniciados supuestamente regresan a una posición estable y bien definida en la estructura social. La incorporación o reagregación desde el estado de bocacalle al estado de estudiante, o viceversa, nunca es completa, y rara vez ocurre de manera tal que los lazos pre-rituales sean completamente rotos. Algunos, pero no todos los estudiantes, pueden estar temporalmente incorporados dentro del estado de estudiante. Además, la tendencia hacia la incorporación ocurre en dos direcciones al mismo tiempo. Hay dos "impulsos" simultáneos en los estudiantes: 1) una fuerza que empuja a los estudiantes hacia el estado de bocacalle; y 2) una fuerza que los empuja hacia el estado de estudiante. Aquellos alumnos cuyas identidades y status son reforzados por el 'estado de bocacalle lucharán por extender este estado en las clases.

El estado de bocacalle es más seductor y simbólicamente tentador que el estado del estudiante. Los roles simbólicos actuados en el estado de bocacalle incluyen el macho (el villano), el héroe (un estudiante que vence a los villanos), el campeón (un héroe deportivo, bailarín, etc.), la madonna (frecuentemente una maestra atractiva), la promiscua (una joven que es conocida por tener sexo con los muchachos), el cobarde, y el rebelde. Por otro lado, los símbolos informalmente sancionados del estado del estudiante incluyen el *fastidioso* (un estudiante que juega según las reglas de las figuras de autoridad).

La mascota del maestro y el buen trabajador católico se convierten en ceniza en el fuego que forja los símbolos rituales visce-

rales y frecuentemente volátiles en el *crisol* del estado de bocacalle.

El pasaje del estado de bocacalle al estado de estudiante, frecuentemente involucra una clara contradicción: a medida que los estudiantes atraviesan la instrucción ritual que intenta llevarlos al acuerdo simbólico con las restricciones del estado del estudiante (la rúbrica de "ser un estudiante"), éstos podrían reconfirmarse en el estado de bocacalle, sea resistiendo los rituales de instrucción, sea aprovechando lo más posible el estado de bocacalle entre los períodos de clase o durante el almuerzo —si es que alguna vez dejan realmente el estado de bocacalle—. Cuando un ritual carece de liminalidad como su ingrediente más distintivo, los estudiantes podrían intentar fingir el pasaje pretendiendo que están en el estado de estudiante o el estado de bocacalle. Sin embargo, un rito fingido es una contradicción de los términos. Debido a que muchos estudiantes encuentran más cómodo —y frecuentemente más hilarante— el ser empujados por los ingredientes liminales del estado de bocacalle, es más fácil pasar del estado de estudiante al de bocacalle. Contrariamente, es difícil fingir el pasaje del estado de bocacalle al de estudiante, a menos que los alumnos manejen diestramente los códigos, claves indicativas, sugerencias simbólicas y rutinas cinestésicas del estado del estudiante.

La manipulación de los símbolos

Una de las formas más poderosas de simbolizar y mantener el orden en el aula era a través de iconos y símbolos religiosos —una profusa hemorragia de significantes, plenos de significado—. Los símbolos religiosos son poderosos precisamente debido a que su ambigüedad los deja abiertos a muchas interpretaciones (Cohen, 1979: 103; Eco, 1982: 28-29). Pero, más que ser las opciones aleatorias de los individuos, los significados simbólicos son profundamente culturales.

En todo San Ryan, los símbolos religiosos servían como recordatorios visuales de poderes o fuerzas externas que se pensa-

ban como parte de una comunidad divina más allá de las dimensiones ordinarias del espacio y el tiempo. Los símbolos religiosos concretizan las cualidades trascendentes de Dios. Si no están cargadas por la sobresantificación, hacen que los estudiantes vean la realidad a través de una variedad de interpretaciones.

Los símbolos religiosos proveen continuos mensajes. A través de las características estructurales de la multivalencia, multivocalidad y polisemia, estos símbolos apuntan a una realidad más allá de lo que significan, permitiendo a los estudiantes participar de esa realidad (Tillich, 1956: 41-54). Dependiendo de su localización y el contexto en el cual aparecen, los símbolos religiosos funcionan en una variedad de formas. Por ejemplo, pueden apoyar el ethos prevaleciente de "convertirse en trabajador" o de "convertirse en católico". Pueden también provocar que estos ethos dominantes se problematicen al llevarlos a estados de contradicción o conflicto. En el último caso, puede haber ambigüedad acerca de cómo es definida la cultura del aula; una situación con implicancias a la vez funcionales y disfuncionales para la preservación de los símbolos religiosos dentro del marco de la cultura dominante padre/maestro.

Las imágenes religiosas en San Ryan incluían un gran retrato del Papa a la entrada, una pintura del fundador religioso de la escuela en el distribuidor principal, una estatua de plástico de la Virgen María en la Biblioteca, crucifijos en cada aula y oficina, membretes del Consejo Escolar Independiente en la papelería y documentos oficiales, y school crests y uniformes portados por estudiantes preparatorianos que compartían el edificio con los alumnos de San Ryan. En un aula, un acto de contricción manuscrito y la letra del himno nacional canadiense, "Oh Canadá", puestas en la pared junto a un crucifijo.

Los estudiantes en San Ryan podían fácilmente identificar los símbolos religiosos de la escuela. Las respuestas por escrito mostraban variada ambivalencia en cuanto al significado de estos

Para una discusión de los paradigmas de origen dominantes de la instrucción véase McLaren, 1986.

símbolos: algunos estudiantes parecían verse agobiados por el poder de los símbolos, mientras otros decían no estar influenciados en absoluto. La mayoría de los estudiantes declaraba que los símbolos únicamente servían para recordarles que "eran católicos". Empero, un número significativo dijo que sentía que Cristo estaba presente "en" los iconos religiosos, y que estaba "observando para ver cómo nos comportamos".

"El crucifijo está ahí para mantenernos en santidad a todos nosotros y a la escuela."

"[Los símbolos religiosos] significan que Dios está aquí con nosotros."

"Lo que significan para mí es lo que Dios ha hecho por nosotros, y cada vez que veo la cruz, siempre siento que Jesús me mira, diciéndome cómo comportarme."

Aunque quizás desconcertante, es significativo citar las observaciones de un miembro académico que argumentaba que la "ensangrentada y mancillada" figura del Senhor Santo Cristo representaba "la visión general de los portugueses en el mundo". Una Visión del Crucifijo de Azorea provista por este maestro, recordaba imágenes del Salvador torturado, que se encuentran frecuentemente en los crucifijos del siglo XV. Decía este miembro académico:

"La vida es dura [...] es una carga para ellos. Desconfían de las instituciones al igual que desconfiaban del gobierno de Portugal. No lo creerán si les dice que aprender puede ser divertido. Sólo entienden cosas que son duras, difíciles y prácticas. Sólo mire el crucifijo [...]. La primera cosa que noté fue el extraño apego que le tenían a esta figura mancillada de Jesucristo, al que llamaban Senhor Santo Cristo'. Era un Cristo salpicado de sangre, mancillado, y simbolizaba mucho de sus

*. Senhor Santo Cristo es un término portugués para Cristo.

vidas, y ellos ven su vida básicamente como dura, áspera, sin recompensas [...] El otro lado de la vida es ir a la misa y ver esas bellas y paradisíacas imágenes de un más allá —la Virgen María con veladoras— y es casi un sueño. Pero todo esto viene como una recompensa de las privaciones en esta vida."

Las reglas para la interpretación "correcta" de los símbolos religiosos eran provistas por los maestros, administradores y sacerdotes que ocasionalmente visitaban el aula para hablar con los estudiantes. Los códigos y términos para la interpretación del orden simbólico de la escuela eran construidos por los maestros. En otras palabras, los maestros "anudaban" las conexiones entre símbolos y referentes que tenían que ser hechas si se quería ser un buen estudiante y un buen católico. La ambigüedad natural de los símbolos (por ejemplo, Cristo como un humilde salvador, un rebelde o un espíritu etéreo) significaba que los maestros podían manipular inconscientemente estos símbolos según sus propios intereses.

En una ocasión, un miembro académico reprendía a algunos muchachos que se habían reído y burlado de un administrador visitante de una escuela cercana:

"Algunos de ustedes fueron realmente desagradables. Pero hubo unos pocos que se comportaron ¡Dios bendiga a aquellos que escucharon!"

Aunque el mal comportamiento era conceptualizado como sacrilego, los estudiantes que se comportaban "como buenos católicos" ganaban bendiciones del maestro. Cuando los docentes bendecían el buen comportamiento, utilizaban el status sagrado de la Iglesia para reforzar sus afirmaciones y empatar el dominio de lo sagrado con las funciones políticas de los maestros. Aunque éstos nunca se declararon a sí mismos como un tipo de milicia educativa, las bendiciones eran fuerzas simbólicas que forzaban a los estudiantes a alinearse y los compelían a ingresar a un cierto sentido de convencionalidad, propiedad y respeto por la ley y el or-

den del aula. Como los símbolos, las bendiciones eran convertibles en varios usos.

Cuando a los símbolos se les daban significados específicos (por ejemplo, Dios ama a los buenos escuchas; Jesús gusta del trabajo pulcro; María aprecia la amabilidad), los comentarios de los profesores frecuentemente se convertían en talismanes que pulverizaban el poder de estos símbolos transformándolo en un polvo estéril.

La naturaleza sincrética de los símbolos del aula era claramente demostrada en un punto cuando la imagen de un monstruo del *Pac Man* aparecía en una pared adyacente a un crucifijo. Dada esta yuxtaposición de los absurdos frente a una visión de la santidad, ¿qué pensarían los estudiantes? Aunque yo recordaba un retrato de Salvador Dalí de una bella niña rubia asiendo entre sus dientes a una rata de cloaca, la vida del aula puede o no ser un drama surrealista.

Ligada con los símbolos sacros, en San Ryan había una inevitable "obligación" o prescripción. Estos símbolos frecuentemente acarreaban significados éticos que eran parcialmente el resultado de su opacidad y multivalencia. Esta última permitía a los símbolos religiosos ser instrumento a la vez de control y liberación social. Por ejemplo, Cristo podría ser visto como un conservador que apoyara las estructuras de poder existentes, o como un activista que quisiera deponer al gobierno. Al operacionalizar los símbolos sagrados, los rituales de instrucción podrían incluir a la vez las dimensiones autoritaria y utópica.

En general, los rituales del aula trasladaban un amplio rango de símbolos católicos a mensajes gráficos y directamente comprensibles, con una visión compulsiva de la realidad.

Si los símbolos tienen grandes poderes connotativos al ser ambiguos, multivalentes, incongruentes y polisémicos, es posible preguntarse legítimamente: si la realidad está ahí "para ser agarrada" (en el sentido de que cada uno la interpreta diferentemente a través de símbolos —recordemos el *Verum ipsum factum* de Vico—), ¿cómo es que los símbolos sistemáticamente motivan a los grupos de individuos? Victor Turner responde a esta pregun-

ta, al menos en parte, diciendo que a través de las funciones de sus polos ideacionales, los sentimientos mezclados de los símbolos religiosos son "promediados en un solo quantum ambiguo de afecto generalizado", que es "desviado hacia 1...1 valores y normas más abstractos" (Turner, 1978: 575).

En San Ryan, los símbolos religiosos y la instrucción se enfocaban principalmente en una auto-negación, resistencia y en las propias culpas y fallas individuales. Los rituales simples de entrada y salida de la escuela incluían guardar respeto a la Deidad Suprema a través de las ofrendas matinales, y dar gracias por el sostenimiento material (la Gracia frente a las comidas) a la vez que por el sostenimiento espiritual (el acto de contricción). A través de estos simples rituales, los estudiantes participaban en eventos que más tarde establecerían respeto por los maestros, contribuirían a la santificación de la instrucción, y reforzarían la cooperación en las variadas actividades académicas del "sagrado" lugar de trabajo de la escuela.

Jesús siempre estaba simbólicamente presente en las aulas en San Ryan, en donde constantemente observaría a los estudiantes desde crucifijos puestos en las paredes. Sus enseñanzas eran discutidas continuamente en la clase de religión, y su nombre era invocado cuando los maestros bendecían a los estudiantes por sus duros esfuerzos, por posponer la gratificación, y por el estoicismo académico durante la incomodidad de los exámenes y tareas.

En respuesta a un cuestionario, un gran número de estudiantes afirmó sentir que Jesús no aprobaría su conducta en San Ryan. De ahí que los alumnos frecuentemente mostraran sentimientos intolerables de culpa que los hacían someterse más fácilmente al control, y si fuera necesario, a las fuerzas de castigo ejercidas por los maestros y sacerdotes como representantes educativos de Cristo.

"Siento que a Jesús algunas veces le gustaría nuestras acciones, pero otras veces no."

"Pienso que Jesús se sentiría triste por mí."

"Siento que Jesús se enojaría conmigo."

"Pienso que Jesús siente que soy brusco, ya que me gusta vagar demasiado."

"A él no le gustaría [la manera en que se comportan los estudiantes] debido a que responden, a su lenguaje torpe, y a sus peleas."

"Además porque no ve amor entre sus estudiantes."

"Siento que Jesús pensaría que somos terribles."

"Siento que Jesús se sentiría descontento. Siento que en casa soy una persona muy distinta que cuando estoy en la escuela."

"Bueno, yo creo que si él fuera mi padre, me abofetearía, porque eso es lo que mi padre haría si alguna vez viera cómo actúo en la escuela (lo que no es tan malo). Pero en el almuerzo hablo con muchachos, y a mi padre no le gusta eso. Y algunas veces actúo de manera extraña entre mis amigos, y no creo que Jesús estaría muy halagado."

La oración diaria y las actividades religiosas eran metáforas que vinculaban las ideologías católicas al "material" real de los rituales instruccionales y las actividades de seguimiento. Estas actividades "espiritualizaban" la ardua labor de la escuela y santificaban el orden en las aulas. En el sentido de "qué va con qué", las oraciones funcionaban para dar a los estudiantes significado dentro de la visión católica del mundo. Las oraciones también establecían el contexto religioso/secular para los rituales de instrucción que les seguían en el sentido de "qué sigue a qué". Claramente, las oraciones y las clases de religión definían una cosmovisión distinta que los estudiantes eran incapaces de rechazar.

El poder de la fuerza ideológica de los rituales está en que frecuentemente borra sus propias huellas de aquello en lo que ha

hecho impacto. Este proceso nos permite entender cómo la socialización trabaja en forma invisible a través de los cuerpos y subjetividades de los estudiantes. Como metáforas en acto, los rituales incorporan lo que significan (Grimes, 1984). En San Ryan, los estudiantes actuaban las metáforas y encarnaban los ritmos, ambos inscritos en el capital cultural de los maestros¹¹ y transmitidos a través de ritos de instrucción.

A través del proceso de escolarización, la cultura es continuamente hecha y rehecha sin revelar la fuente de su poder legítimo. Permanece como una sonrisa sin cara, un beso sin labios.

Una comprensión de la dinámica de las dimensiones rituales de la escolarización descubre posibilidades para el entendimiento de cómo la socialización "trabaja" a través de arreglos estructurales dominantes y agencias humanas. La socialización no es una forma de dominación unidireccional. Tampoco es meramente un sistema de limitantes culturales o ideológicos impuestos desde arriba. En cambio, está construida desde los muchos resultados de la negociación entre significados simbólicos, algunos de los cuales podrían ser antagónicos. Estos significados son continuamente mediados por condiciones socioeconómicas, relaciones de poder y privilegio, y las diversas formas en las que los estudiantes apprehenden el mundo.

Conclusión

Mientras que la conducción ritual de la escolarización en San Ryan era más muda que, por ejemplo, los dramáticos símbolos rituales de la misa católica, la escuela tenía una compleja mezcla

¹¹. El capital cultural se refiere a eventos y artefactos educativos, tales como distintos conjuntos de competencias lingüísticas y culturales que los individuos heredan dentro de los límites orientados por la clase de sus familias. El capital cultural también se refiere a un conjunto de significados, calidades de estilo, modos de pensar y tipos de disposiciones a las que se da un cierto status como resultado de lo que la clase dominante considera lo más valioso (Giroux, 1983: 88).

de formas rituales. Los ritos de instrucción conllevaban o "albergaban" las epistemes dominantes, los paradigmas de origen, y los símbolos que creaban y sostenían las visiones del mundo de los estudiantes. Los símbolos y paradigmas de la instrucción oscilaban entre dos estados generales: 1) el físico "estado de bocacalle", y 2) el cognitivo "estado del estudiante". Gran parte del día, los alumnos se pasaban negociando entre las contradicciones experienciales de estos dos estados. En el estado de bocacalle, los estudiantes se relacionaban entre sí emocional y visceralmente. En el estado de estudiante, los maestros los impulsaban a desarrollar relaciones en las que se enfatizaba la "racionalidad".

Los ritos de instrucción en San Ryan daban a los estudiantes mensajes codificados que promovían normas comportamentales y moldeaban marcos cognitivos dominantes. De ahí que los estudiantes fueran enseñados a pensar el mundo de ciertas formas y estaban motivados a actuar sobre su mundo de acuerdo a ejemplos preescritos y a símbolos rituales.

Una pregunta importante a lo largo de esta discusión del ritual y la escolarización ha sido: ¿controlan los rituales del aula implacablemente los destinos a la vez de los maestros y los estudiantes? Aunque una respuesta definitiva a esta pregunta no es aún posible, debemos reconocer que los estudiantes son menos dañados por los rituales del aula que por el estar persuadidos de que estos rituales son naturales e inviolables.

Referencias bibliográficas

BURNS, T. y Jr. Laughlin (1979) *"Ritual and Social Power"*, en D'Aquili, Jr. Laughlin y McManus (comps.), **The Spectrum of Ritual: A Biogenetic Structural Analysis**, Nueva York, Columbia University Press.

CAMPBELL, J. (1982) **Grammatical Man: Information, Entropy, Language, and Life**, Nueva York, Simon and Schuster, Incorporated.

CIPPOLLA, R. (1973) *"Ceremonial and the Tacit Dimension"*, en **Worship**, 47.

CLANCY, P. (1977) **The Place of Ritual in Schools: Some Observations**, Unicorn 3 (1).

CLARKE, J. y otros (1975) *"Subcultures, Cultures and Class"*, en Stuart Hall y Tony Jefferson (comps.) **Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain**, Londres, Hutchinson.

COHEN, A. (1969) *"Political Anthropology: The Analysis of the Symbolism of Power Relations"*, en **Man N.S.**, 4.

— (1971) *"The Politics of Ritual Secrecy"*, en **Man N. S.**, 6.

— (1974) **Two Dimensional Man: An Essay on the Anthropology of Power and Symbolism in Complex Society**. Londres, Routledge and Kegan Paul.

— (1979) *"Political Symbolism"*, en Beals y Tyler (comps.) **Annual Review of Anthropology**, vol. 8, Siegel, Palo Alto, California. *Annual Reviews*, Incorporated.

— (1980) *"Drama and Politics in the Development of a London Carnival"*, en **Man N. S.**, 15.

— (1982) **A Polyethnic London Carnival as a Contested Cultural Performance**. **Racial and Ethnic Studies**, 5 (1).

COURTNEY, R. (1982) **Re-Play: Studies in Human Drama and Education**. Toronto, Ontario, The Ontario Institute For Studies in Education Press.

COX, H. (1969) **The Feast of Fools: A theological Essay on Festivity**, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

CAIKSZENTMIHALYI, M. (1975a) **Beyond Boredom and Anxiety**, San Francisco, California, Jossey-Bass.

— (1975b) *"Play and Intrinsic Reward"*, en **Journal of Humanistic Psychology**, 15 (3).

Play, Nueva York, PAJ Publications (Division of Performing Arts Journal, Incorporated).

— (s/f) *'Dewey, Ditley, and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience'*, en Victor Turner y Edward Bruner (comps.) **The Anthropology of Experience**, Champaign, Illinois, University of Illinois Press (en prensa).

— y Turner, E. (1982) *"Performing Ethnography"*, en **The Drama Review**, 26 (2).

VAN GENNEP, A. (1960) **The Rites of Passage**, Monika Vizedom y Gabrielle Caffee, trad. Chicago, Illinois, University of Chicago Press. Original, 1909.

VICO, G. (1948) **The New Science of Giambattista Vico**, Thomas Goddard Bergin y Max Fisch, trad. de la 3ª edición, de 1744. Ithaca, Nueva York, Cornell University Press. Original, 1725.

WALLACE, A. (1966) **Religion: An Anthropological View**, Nueva York, Random House.

ZEUSSE, E. (1975) "Meditation on Ritual", en **Journal of the American Academy of Religion**, 43 (3).

Las políticas de educación y de cultura*

Henry A. Giroux

Considero que vivimos tiempos peligrosos y que los educadores necesitan empezar a compartir ideas con otros acerca de lo que significa luchar por la democracia. Los educadores necesitan dar a los estudiantes una voz activa en la determinación de su futuro y encontrar una noción de pedagogía que dé coherencia a varios conflictos y movimientos políticos, enfocándose en los tipos de lenguaje, formas de comunicación y prácticas sociales a través de las cuales la gente aprenda acerca de sí misma y de sus relaciones con temas sobre significado, poder y lucha. Con estas preocupaciones en mente quiero analizar brevemente las formas en las que la teoría educativa preponderantemente ha tratado la relación entre los currícula educativos, la cultura y el poder. Al final terminaré con algunas sugerencias para incorporar una teoría del poder cultural dentro del marco de una teoría general de la educación.

Escuela tradicional

Los puntos de vista dominantes sobre educación y currículum generalmente apoyan principios de aprendizaje que conciben el conocimiento como algo a transmitir y consumir, y a las escuelas

Traducción: Javier Vivaldo Lima, profesor de la ENEP-Zaragoza.

Revisión: Alma Xóchitl Herrera Márquez y Wenceslao Jardón Hernández (profesores de la ENEP-Zaragoza).

como escenarios instruccionales diseñados para dar continuidad a una cultura "común" y a un conjunto de habilidades que posibilitan a los estudiantes operar eficazmente.

Dentro de esta perspectiva, el discurso de libertad y de valor cívico está subordinado a una lógica instrumental que enfatiza el dominio y manejo del conocimiento, y la preparación de los estudiantes para el mercado de trabajo. El valor de la escuela se mide en función del grado con que ayuda a diferentes grupos a adaptarse a la sociedad, y no en función del grado en que los posibilita para tareas morales, intelectuales y de liderazgo político. Los educadores tradicionales se pueden preguntar cómo debería la escuela alcanzar un cierto objetivo predeterminado; pero muy rara vez se preguntan por qué dicho objetivo podría ser benéfico para algunos grupos socioeconómicos o étnicos, y no para otros; o por qué las escuelas, de acuerdo a su organización actual, tienden a bloquear la posibilidad de que grupos y clases específicas logren un nivel justo y equitativo de autonomía política y económica.

La ideología que guía el punto de vista dominante de educación en los Estados Unidos es relativamente conservadora o se interesa, en primer lugar, en preguntas relacionadas con el cómo hacer, y rara vez cuestiona la relación entre conocimiento y poder, o entre cultura y política. En realidad, la cultura es frecuentemente reducida a un artefacto que da cuerpo a los valores de los grupos dominantes; un almacén de fechas, nombres y eventos a ser registrados y grabados en la memoria para un futuro examen. No hay un intento por entender la cultura como los principios de vida compartidos por diferentes grupos y clases que emergen dentro de relaciones desiguales de poder y de lucha; o por analizar las formas distintivas en las que los grupos subordinados viven y dan sentido, a sus circunstancias. Lo que queda sin explorar es un punto de vista de la cultura como una relación dinámica, y a menudo antagónica, entre los grupos dominantes y subordinados; una relación que produce y honra formas particulares de significado y acción.

En la teoría tradicional del curriculum no se tiene conciencia de los tipos de conflicto que se dan en las escuelas en relación a

diferentes formas de conocimiento (por ejemplo, sobre la pregunta de cuál historia es la que se enseña, o sobre los intereses que subyacen a planteamientos teóricos específicos y al patrón de relación social que estructuran).

La escuela acalla activamente a los estudiantes a través de ignorar sus historias, de encuadrarlos dentro de clases con expectativas mínimas y de negarse a proporcionarles conocimientos relevantes para ellos.

La pregunta ignorada es cómo trabajan en realidad las escuelas para producir desigualdades a nivel de clases sociales, raza, etnia y sexo, junto con los antagonismos fundamentales que las caracterizan. ¿De qué manera la dominación y subordinación son introducidas en el lenguaje, en los textos (a través de exclusión) y en las prácticas sociales (expectativas reducidas)? ¿Cómo se expresa el poder dentro de las escuelas en relaciones que confirman a algunos grupos en tanto que niegan a otros?

El punto medular aquí es que la escuela, de manera activa, silencia a los estudiantes ignorando su historia, ubicándolos en las clases con pocas expectativas, rehusándose a proveerlos de conocimientos relevantes a su vida. Sabernos, por ejemplo, que muchos educadores conciben diferentes lenguajes y antecedentes de los estudiantes como deficiencias a corregir, más que como aspectos positivos en los cuales basarse. También sabemos que en los Estados Unidos la población negra está sobrerrepresentada en los programas de educación especial, en los referentes a nivel disciplinario, y en las expulsiones.

Es abrumador encontrar estadísticas que señalan que los negros representan un 17% de la población a nivel preparatoria en Estados Unidos; y por otra parte, observar que representan el 41% de la población escolar clasificada como de retraso mental educable con trastornos conductuales. El discurso educativo dominante no sólo carece de una teoría adecuada de la dominación y del rol que las escuelas juegan dentro de dicho proceso, sino que tampoco posee una comprensión crítica de la forma en que la experiencia se define, construye y legitima en las escuelas. Desde mi punto de vista, este discurso es limitado y a menudo incapaci-

tante. Ignora los sueños, las historias y las perspectivas que la gente tiene y trae a las escuelas. Sus preocupaciones fundamentales se centran en aspectos de control y manejo, o guarda silencio acerca de la relación entre cultura y poder.

Teorías alternativas

Deben desarrollarse nuevas teorías sobre las prácticas educativas si se pretende que el curriculum educativo, tanto en su contenido como en sus medios de instrucción, se base en un compromiso con la democracia. Tales teorías deberán empezar por un cuestionamiento crítico de los presupuestos del conocimiento y de la práctica educativa. Debe hacerse un intento por analizar las escuelas no sólo como reproductoras de la sociedad dominante; ello implica investigar sus posibilidades de educar a los estudiantes para convertirse en ciudadanos activos y críticos. Las escuelas deben ser vistas y estudiadas como escenarios instruccionales y culturales.

Un aspecto importante para empezar a desarrollar un discurso crítico de educación sería concebir el curriculum en relación con las formas de conocimiento y las prácticas sociales que legitiman y reproducen formas particulares de cultura y vida social. En otras palabras, el curriculum debería ser visto como una representación de un proceso de selección y exclusión; y, en este sentido, como una expresión de lucha en relación a las formas de autoridad política, de representatividad, de regulación moral, y de las versiones del pasado y del futuro que deben ser legitimadas, transmitidas y debatidas en contextos pedagógicos específicos.

Lenguaje curricular... una relación de poder

En este caso, la teoría curricular no debe condenarse por ser política, sino por cubrirse este carácter de manera inconsciente. Ni la teoría educacional, ni la teoría curricular son ideológicamente neutras. Constituyen una construcción social vinculada a un lenguaje e intereses particulares, así como a un conjunto de

relaciones. Es igualmente importante la noción de que el lenguaje del curriculum, en todas sus variantes, tiene íntima relación con preguntas de poder.

Esto sugiere que las escuelas deben ser entendidas como instituciones determinadas por una red de culturas contradictorias que caracterizan a la sociedad dominante en la cual están inmersas. Los maestros, y todos aquellos interesados en la cultura dominante, deben entender la forma en que ésta funciona a todos los niveles del sistema para confirmar (y cuestionar) la experiencias culturales de diferentes estudiantes. El desarrollo de una pedagogía que reconozca la noción de poder cultural implica asumir seriamente las formas de lenguaje, las formas de razonamiento, las disposiciones, y las historias que dan a los estudiantes una voz activa en la definición del mundo. También significa trabajar en base a las experiencias que constituyen las vidas de los estudiantes. En otras palabras, sus experiencias, formas culturales, tienen que ser examinadas críticamente, de manera que se revelen tanto sus fortalezas como sus debilidades. Esto significa enseñar a los estudiantes a apropiarse en forma crítica de los códigos y el vocabulario de diferentes experiencias culturales, de manera que se les proporcionen las habilidades que necesitan para definirse, más que para servir simplemente al mundo moderno. Necesitamos entender la riqueza y potencialidades de otras tradiciones culturales, de otras voces, particularmente de aquellas que apuntan hacia la autoridad.

Debemos preguntarnos cómo podemos trabajar con estudiantes, particularmente con aquellos que pertenecen a las clases y grupos subordinados, y reconocer que la cultura dominante de la escuela no es neutra, ni sirve a sus necesidades; pero funciona para hacerlos sentir impotentes.

Por lo tanto, el elemento fundamental para construir una teoría crítica de la educación es el desentrañar las relaciones vividas que caracterizan a las culturas escolares. Debemos preguntarnos cómo podemos trabajar con estudiantes de grupos y clases subordinados reconociendo que la cultura educativa dominante no es neutral, y tampoco sirve para solucionar sus necesidades, porque

su función consiste en hacerlos sentirse impotentes. La respuesta es, en parte, en desarrollar una pedagogía crítica que cuestione y que ponga de relieve la importancia de generar expectativas; una pedagogía enraizada en un lenguaje de posibilidades que aporte las habilidades y conocimientos con los cuales sea posible visualizar un mundo mejor, que dé una participación activa a los grupos subordinados en el control de sus propias experiencias, y que respete sus anhelos y ambiciones. Tal pedagogía apunta hacia un tipo de educación en la que el conocimiento y el poder estén vinculados a la idea de que el optar por la vida consiste en entender las condiciones previas necesarias para luchar por ella. No es necesario decir que esto da lugar a serias preguntas acerca de cómo los educadores deben desarrollar ópticas críticas acerca del conocimiento; preocupación que comentaré brevemente a continuación.

En efecto, un punto de vista crítico del conocimiento escolar resultaría distinto al enfoque tradicional que prevalece en Estados Unidos. El conocimiento crítico instruiría tanto a los estudiantes como a los maestros en relación a su estatus como grupos inmersos en la sociedad. Esto ayudaría a definir cómo dan significado a sus vidas a través de las formas políticas, culturales e históricas que conforman y producen. Asimismo, tal conocimiento comprendería críticamente aquellos aspectos de tradición cultural y experiencia cotidiana que resultan formativos. Tomaría seriamente los elementos de voluntad subjetiva y lucha que constituyen las vidas cotidianas de los grupos subordinados. Se preguntaría cómo los grupos subordinados crean historias, memorias y narraciones que dan un sentido de determinación y de entidad, y que nos permitirían como educadores entender las historias particulares, los intereses subjetivos, y los mundos privados que entran en juego en la pedagogía del salón de clases. En forma similar, un tipo crítico de conocimiento ayudaría a saber cómo apropiarse las dimensiones más progresivas de varias historias culturales, así como a reestructurar y apropiarse las dimensiones más radicales de la cultura dominante.

Finalmente, tal conocimiento proporcionaría una conexión

motivadora para la acción misma. Vincularía una decodificación crítica de la historia con una visión del futuro que no sólo explotaría los mitos de la sociedad existente, sino que también consideraría las necesidades y deseos inherentes a un anhelo por una sociedad nueva, libre de la patología del racismo, del sexismo, y de la dominación étnica y de clases.

Intelectuales transformadores

Los maestros y otros educadores deben ser capaces de enfrentar cuestiones relacionadas con la función más amplia del currículum y de la escuela, así como manejar las relaciones entre cultura y poder, conocimientos e intereses humanos, e interés y teoría/práctica. Más específicamente, los maestros deben ser algo más que técnicos.

La racionalidad tecnocrática y estéril que domina los programas de formación de profesores en los Estados Unidos pone muy poca atención a aspectos teóricos e ideológicos. Los profesores son a menudo entrenados para utilizar varios modelos de enseñanza, administración y evaluación; no obstante, no se les enseña a ser críticos con respecto a los supuestos que subyacen a estos modelos. En resumen, se les enseña una forma de analfabetismo conceptual y político (analfabetismo en el sentido de que tal pedagogía no sólo impide a los maestros reflexionar sobre los principios que fundamentan su práctica, sino que también descontextualizan el acto de enseñanza). A partir de una falsa defensa de la objetividad, los maestros son llevados a alejarse de sus propias historias, experiencias y valores, dado que éstos afectan y moldean.

Los maestros y los administradores deben tratar de entender cómo las ideologías dominantes de etnicidad, clase, género y raza han dejado una huella en la forma en que piensan y actúan. Esto sugiere que necesitan comprometerse con un diálogo crítico entre ellos, y trabajar con grupos externos a las escuelas para luchar por las condiciones ideológicas y materiales necesarias para que funcionen de acuerdo a lo que Stanley Aronowitz y yo hemos de-

Educación de maestros y la política del compromiso: el caso pro-escolarización democrática

*Henry Giroux
Peter McLaren*

nominado *intelectuales transformadores*.

Los maestros deben operar dentro de condiciones que les permitan reflexionar, leer, compartir su trabajo con otros, producir materiales curriculares, y publicar sus logros dentro y fuera de sus escuelas locales. En la actualidad, los maestros en Estados Unidos generalmente trabajan bajo restricciones organizacionales y condiciones ideológicas que les dejan muy poco margen para el trabajo colectivo y para actividades críticas. Las horas de docencia son demasiadas, están generalmente aislados dentro de estructuras celulares, y tienen pocas oportunidades de enseñar con otros. Tienen muy poca opción de manifestarse en relación a la selección, organización y distribución de materiales instruccionales y de enseñanza; operan bajo cargas de trabajo, y en función de horarios industriales que resultan opresivos. Sus salarios son un escándalo, y recién ahora esto empieza a ser reconocido por el pueblo americano.

A través de la lucha por condiciones que promuevan la enseñanza conjunta, la investigación y publicación colectiva, y la planeación democrática, los maestros abrirán nuevos espacios para un discurso y una acción creativa y reflexiva. A partir de ese discurso, podrán desarrollar una pedagogía emancipatoria que relacione el lenguaje y el poder, que tome las experiencias populares en forma seria como parte del proceso de aprendizaje, que convierta la mitificación, y que ayude a los estudiantes a reorientar las experiencias primarias de sus vidas. A partir de las experiencias que abren la historia, la filosofía y otras disciplinas relacionadas, podemos construir un lenguaje de posibilidad, un lenguaje que proponga cambios amplios en la educación, y que a la vez dé un nuevo significado a la necesidad pedagógica y política de crear las condiciones que posibiliten formas emancipatorias de potenciación social entre alumnos y maestros.

Ya en 1890, un maestro de Nueva Inglaterra, de nombre Horace Willard argüía convencido que, en contraste con los miembros de otras profesiones, los maestros vivían "vidas de mecánica rutina, y estaban sujetos a una maquinaria de supervisión, organización, clasificación, graduación, porcentajes, uniformidad, promociones, pruebas, exámenes" (Powell, 1976: 4). En ninguna parte, declaraba Willard, había lugar en la cultura de la escuela para "individualidad, ideas, independencia, originalidad, estudio, investigación" (ibid: 4). Cuarenta años más tarde, Henry Holmes, decano de la nueva Escuela de Graduados de Educación, en la Universidad de Harvard, se hacía eco de estos sentimientos en su crítica de la Escuela Nacional de Educación de Maestros en 1930. Según Holmes, la encuesta no lograba apoyar a los maestros como pensadores críticos independientes. En lugar de esto, sancionaba una visión del maestro como "trabajador rutinario bajo la conducción experta de directores, supervisores y superintendentes" (Counts, en Powell, 1976: 4). Holmes estaba convencido de que si el trabajo de los maestros continuaba siendo definido de manera tan estrecha, las escuelas de educación responderían limitándose a formas de entrenamiento que virtualmente frustrarían el desarrollo de los maestros como intelectuales de conciencia crítica.

En diferentes momentos, los dos notables críticos de la educación americana reconocieron que cualquier intento viable de reforma educativa debe tomar en cuenta el tema de la educación de

maestros. Lo más importante era su convicción de que los maestros deberían funcionar profesionalmente como intelectuales, y que la formación de maestros debería estar inextricablemente ligada a la transformación crítica de la escuela y, por extensión, a la sociedad global en su conjunto.

A principios de siglo, algunos programas experimentales de formación de maestros se las arreglaron para alterar el campo de batalla por la escolarización democrática a partir de una plataforma ampliamente retórica, hasta el sitio mismo del programa. Uno de tales programas organizado en torno al New College, se arriesgó con un proyecto experimental de entrenamiento docente, afiliado al Teacher's College de la Universidad de Columbia entre 1927 y 1953. Voceros del New College proclamaron que "un programa sano de educación para maestros debe basarse en una apropiada integración de erudición, teoría educativa y práctica profesional" (citado en Cremin, Shannon y Townsed, 1954: 222). Además, el New College se abocó a un programa de trabajo basado en el principio de que "es privilegio particular del maestro jugar un amplio papel en el desarrollo del orden social de la siguiente generación" (ibidem). La primera declaración de la Institución aseguraba que para que los maestros escaparan del usual "estancamiento académico [...] requerirían contacto con la vida en sus diferentes fases y comprensión de ésta; una comprensión de la vida intelectual, moral, social y económica de la gente" (ibidem).

La idea de que los programas de educación docente deberían centrar sus objetivos académicos y morales en la formación de los maestros como intelectuales críticos, al tiempo que adelantar simultáneamente los intereses democráticos, ha influido invariablemente en los debates en torno de las variadas "crisis" de la educación en los últimos cincuenta años'. Más aún, ha sido precisamente gracias a la presencia de tal idea, que eventualmente se podría construir una racionalidad que vinculara la escolarización

Para una interesante discusión de este tema, véase Ira Katznelson y Margaret Weir, 1985.

a los imperativos de la democracia, y la pedagogía del aula a la dinámica civil. Esto, sin embargo, no significa que la educación pública o los programas de entrenamiento de maestros estuvieran sobrecargados de una preocupación por la democracia y la ciudadanía. Empero, el precedente histórico para formar a los maestros como intelectuales y desarrollar escuelas como lugares democráticos para la transformación social empezaría a definir la manera en que la educación pública y la formación de maestros *podría* ser adecuadamente percibida en la actualidad. Deseamos, en otras palabras, construir sobre este precedente para argumentar por la formación de maestros como intelectuales transformadores. Usamos el término "intelectual" de la manera descrita por Frank Lentricchia:

"Por 'intelectual' no queremos decir lo que el marxismo tradicional ha designado generalmente: un portador de lo universal, la conciencia política de todos nosotros. Tampoco queremos decir 'un intelectual radical' en la más restringida interpretación de Antonio Gramsci: un intelectual cuya práctica está abierta y cotidianamente alienada y empíricamente involucrada con la clase trabajadora. Por intelectual nos referimos al intelectual específico descrito por Foucault: uno cuyo trabajo radical de transformación, cuya lucha contra la represión sea sostenida en una institución específica donde él se encuentre a sí mismo en los términos de su propia habilidad, en los términos inherentes a su propio funcionamiento, como un intelectual."

(Lentricchia, 1983: 6-7)

Con el término "intelectual transformador" nos referimos a aquél que ejerce formas de práctica intelectual y pedagógica que intentan insertar la enseñanza y el aprendizaje directamente en la

². Véase especialmente el trabajo de los historiadores revisionistas de los años 70. Entre los trabajos representativos están: Michael Katz, 1968; Colin Greer, 1972; y Clarence Karier, Paul Violas y Joel Spring, 1973.

esfera política argumentando que la escolarización representa al mismo tiempo una lucha por significado y una lucha por relaciones de poder. Nos estamos refiriendo a aquel cuyas prácticas intelectuales están necesariamente basadas en formas de discurso moral y ético, exhibiendo una preocupación preferente por los sufrimientos y luchas de los que están en desventaja y en la opresión. Aquí ampliamos la visión tradicional del intelectual como alguien capaz de analizar intereses y contradicciones variados dentro de la sociedad en alguien capaz de articular las posibilidades emancipatorias y de trabajar hacia su realización. Los maestros que asumen el rol de intelectuales transformadores tratan a los estudiantes como agentes críticos, cuestionan cómo se produce y distribuye el conocimiento, utilizan el diálogo y hacen al conocimiento significativo, crítico y, en última instancia emancipatorio (Aronowitz y Giroux, 1985).

En este artículo argumentamos que dentro del discurso actual acerca de la reforma educativa existe, con pocas excepciones (Aronowitz y Giroux, 1985; Bastian, Greer, Fruchter, Gittel y Haskins, 1985) un ominoso silencio en torno del rol que deben jugar la formación de maestros y la escolarización pública en el avance de las prácticas democráticas, la ciudadanía crítica, y el papel del maestro como intelectual. Dado el legado democrático y de reforma social que nos ha sido legado por nuestros ancestros como John Dewey y George Counts, este silencio no sólo sugiere que algunos de los actuales reformadores sufren de amnesia política e histórica; señala también los intereses ideológicos en los que se apoyan sus propuestas. Desgraciadamente, tales intereses

³. Utilizamos el término "discurso" para significar "un dominio de uso del lenguaje sujeto a reglas de formación y transformación", como es citado en Catherine Belsey, 1980. Los discursos también pueden ser descritos como "los complejos de signos y prácticas que organizan la existencia y la reproducción social. En su persistencia estructurada, material, los discursos son los que dan sustancia diferencial a la membresía de un grupo social, o clase, o formación; los que median un sentido interno de pertenencia, un sentido externo de alteridad", citado en Richard Terdiman, 54.

nos dicen menos acerca de los males de la escolarización, que lo que dicen acerca de la naturaleza de la crisis real que enfrenta esta nación —una crisis que en nuestra perspectiva no sólo tiene pobres augurios para el futuro de la educación en los Estados Unidos, sino que subraya la necesidad de rescatar una tradición democrática actualmente en retirada—. Dicho a grandes rasgos, mucha de la bibliografía en torno de la reforma educativa apunta hacia una crisis en la propia democracia estadounidense.

El discurso de la reciente reforma educativa excluye característicamente ciertas propuestas de consideración. Por ejemplo, en diversos discursos dominantes que han modelado el reciente movimiento de reforma, y en las prácticas de las escuelas públicas de maestros, cuya participación en el actual debate acerca de la educación ha sido menos que vigorosa, están ausentes las concertaciones para democratizar escuelas e impulsar a los estudiantes a convertirse en ciudadanos críticos y activos. Esta renuncia hacia los maestros ha tenido un efecto particularmente nocivo, dado que la ausencia de propuestas para repensar el propósito de las escuelas normales en torno de preocupaciones democráticas, ha fortalecido las presiones ideológicas y políticas que definen a los maestros como técnicos y estructuran el trabajo docente en forma degradante y sobrecargada. Kenneth Zeichner plantea esta preocupación cuando escribe:

"Se espera que el debate futuro en la formación de maestros estará más centrado en la cuestión de cuáles compromisos educativos, morales y políticos, deben guiar nuestro trabajo en el campo, en vez de aquellas prácticas que simplemente se refieren a cuáles procedimientos y arreglos organizativos nos ayudarán más efectivamente a alcanzar fines tácitos y frecuentemente no examinados. Sólo después de haber empezado a resolver algunas de estas cuestiones prioritarias relacionadas con los fines, deberemos concentrarnos en la resolución de problemas más instrumentales relacionados con el logro efectivo de nuestras metas."

(Zeichner, 1983: 34)

El debate actual provee una oportunidad de analizar críticamente las condiciones ideológicas y materiales —tanto dentro como fuera de las escuelas— que contribuyen a la pasividad y la impotencia de cada maestro. Creemos también que el hecho de reconocer el fracaso por vincular los propósitos de la escolarización pública a los imperativos de la reforma económica y social representa un punto de partida tanto para el examen de la transformación ideológica en la educación (que ha tenido lugar en la década del 80), como para desarrollar un nuevo lenguaje de democracia, ejercicio del poder y posibilidad, en la que los programas de formación de maestros y las prácticas del aula puedan ser definidas. Nuestra preocupación principal estriba en desarrollar una visión de la formación de maestros que los defina como intelectuales transformadores, y a la escolarización como parte de una constante lucha por la democracia.

Enfocaremos nuestra argumentación sobre cuatro consideraciones:

- 1) Analizaremos las nuevas posiciones conservadoras dominantes que han generado las reformas educativas actuales en términos de las implicancias que estos puntos de vista mantienen para la reorganización de los programas de formación de maestros.
- 2) Desarrollaremos una racionalidad para la organización de los programas de formación de maestros en torno de una visión crítica del trabajo docente y la autoridad, la que creemos es consistente con los principios y prácticas de la democracia.
- 3) Presentaremos algunas sugerencias programáticas para analizar la educación de maestros como una forma de política cultural.
- 4) Argumentaremos a favor de una pedagogía crítica que aborde las polifacéticas conversaciones y voces que constituyen la vida comunitaria.

La reforma educativa y el retiro de la democracia

Tras las reformas educativas propuestas por la reciente coalición de conservadores y liberales, adecuadamente etiquetados

como "los nuevos conservadores", se encuentra un discurso que al mismo tiempo cimenta y mitifica sus propuestas. Capitalizando la debilitada confianza del público y de un creciente número de maestros en la efectividad de las escuelas públicas, los nuevos conservadores argumentan en pro de la reforma educativa culpando a las escuelas de una serie de crisis que incluyen todo, desde un creciente déficit comercial hasta la decadencia de la moral familiar.

Como es el caso de muchas cuestiones públicas en la época de Ronald Reagan, los nuevos conservadores han tomado la iniciativa al enmarcar sus argumentos en una pulida retórica que resuena con una creciente preocupación pública acerca de la movilidad descendente en momentos económicamente difíciles, que apela a un resurgimiento del patriotismo chauvinista, y que apunta a una reformulación de las metas educacionales a lo largo de líneas elitistas. Tal discurso es peligroso no sólo porque malinterpreta la responsabilidad de las escuelas en los problemas económicos y sociales más amplios —una posición que ha sido refutada convincentemente y no es necesario argumentar aquí en contra-⁵ sino también porque refleja un alarmante cambio ideológico en relación al papel que las escuelas deben jugar en la sociedad. El efecto de este cambio, lanzado por el ataque plenamente desarrollado de la nueva derecha sobre las reformas educativas y sociales de los años 70, ha sido la redefinición del propósito de la educación, de manera que elimine su función ciudadana a favor de una perspectiva estrechamente definida del mercado de trabajo. La esencia e implicaciones de esta posición han sido bien documentadas por Barbara Finkelstein.

—Los reformadores contemporáneos parecen estar desviando la

4. Algo de la más representativa bibliografía en este tema, puede encontrarse en Diane Ravitch, 1983; John Bunzel, comp., 1985; Ravitch, 1985; y Edward Wynne, 1985.

5. Algunos de los mejores análisis son: Stedman y Smith, 1983; Walter Feinberg, 1985; Edward Berman, 1985; y Aronowitz y Giroux, 1985.

educación pública de su utópica misión tradicional: nutrir una ciudadanía crítica y comprometida que estimularía los procesos de la transformación política y cultural, y que refinaría y extienda los trabajos de la democracia política [...] Los reformadores parecen imaginar las escuelas públicas como instrumentos económicos más que políticas. No acuñan nuevas visiones de las posibilidades políticas y sociales. En lugar de ello, llaman a las escuelas públicas al servicio industrial y cultural exclusivamente. [...] Los reformadores han desvinculado sus llamados por la reforma educativa de los llamados de la redistribución del poder y la autoridad, y del cultivo de formas culturales que impulsen el pluralismo y la diversidad. Como si ya hubieran tenido suficiente de democracia política, los americanos, por primera vez en 150 años de historia, parecen prestos a la cirugía ideológica en sus escuelas públicas, desarticulándolas de su destino de justicia social y democracia política por completo, e injertándola en los intereses elitistas y corporativos, industriales, militares y culturales."

(Finkelstein, 1984: 280-281)

Es importante reconocer que el ataque neo-conservador a las reformas de la década pasada ha resultado en un alejamiento de la definición de las escuelas como agencias de equidad y justicia. Existe escasa preocupación acerca de cómo la educación pública puede servir mejor a los intereses de diversos grupos de estudiantes, capacitándolos para entender y lograr control sobre las fuerzas sociopolíticas que influyen sus destinos. En cambio, a través de este nuevo discurso y su preocupación por los esquemas contables, pruebas, acreditación y credencialización, la reforma educativa se ha convertido en sinónimo de hacer de las escuelas "tiendas empresariales". Define ahora la vida escolar principalmente midiendo su utilidad frente a su contribución al crecimiento económico y la uniformidad cultural. De manera similar, en el meollo del presente cambio ideológico se encuentra un intento de reformular el propósito de la educación pública en torno de un conjunto de intereses y relaciones sociales que definen el éxito académ-

mico casi exclusivamente en términos de una acumulación de capital, y en la lógica del mercado. Esto representa una desviación del control del curriculum por los maestros hacia una forma básicamente tecnicista de educación, ligada más directamente a modos económicos de producción. Además, los neo-conservadores proveen una visión de la sociedad en la cual la autoridad se deriva de la habilidad técnica, y la cultura engloba una tradición idealizada que glorifica el trabajo duro, la disciplina industrial, el deseo contenido, y una alegre obediencia. Edward Berman ha captado hábilmente la naturaleza política de este cambio ideológico:

"Los arquitectos de la actual reforma han abandonado, a su favor, la retórica acerca de la escuela como vehículo de mejoramiento personal. Hay pocas pretensiones, en los reportes actuales o en los programas resultantes, de que la superación individual o la movilidad social sean preocupaciones importantes de un sistema escolar reconstituido. La anterior retórica acerca de la movilidad individual ha dado lugar a exhortaciones para construir las estructuras educacionales que permitirán a los estudiantes individuales hacer una mayor contribución a los productos del Estado corporativo. Los alardes retóricos no son capaces de ofuscar este objetivo esencial."

(Berman, 1985: 103)

El cambio ideológico que caracteriza el actual período de reforma es también evidente en el sentido en que la preparación de los maestros y la pedagogía de aula se define actualmente. El surgimiento de propuestas de reforma para la reorganización de las escuelas apunta a una definición del trabajo docente que exacerba seriamente las condiciones que actualmente erosionan la autoridad y la integridad intelectual de los maestros. De hecho, el aspecto más notorio de los reportes influyentes, especialmente el ampliamente publicitado "Una nación en riesgo. Acción para la excelencia" (*A Nation at Risk. Action for Excellence*), y "Una nación preparada: maestros para el siglo XXI" (*A Nation prepared:*

Teachers for the 21st Century), es su estudiada negativa a hablar de las condiciones ideológicas, sociales y económicas que subyacen en los bajos rendimientos de maestros y alumnos'. Por ejemplo, como Frankenstein y Louis Kampf señalan, los maestros de las escuelas públicas constantemente se enfrentan a condiciones "tales como el agobiante énfasis en la cuantificación (tanto en la calificación de los niños como en el mantenimiento de registros), la creciente falta de control sobre el curriculum (separando la concepción de la ejecución), y sobre otros aspectos de su trabajo, el aislamiento de sus compañeros, el tratamiento condescendiente de los administradores, y el despido masivo de los profesores veteranos" (Frankenstein y Kampf, 1983)⁷.

En vez de referirse a estas cuestiones, muchas de las reformas que están teniendo lugar en el nivel estatal consolidan todavía más las estructuras administrativas, y evitan que los maestros moldeen colectiva y creativamente las condiciones en las cuales trabajan. Por ejemplo, tanto en el nivel local como federal, el nuevo discurso educativo ha influido en una serie de recomendaciones de políticas, tales como exámenes para maestros basados en la competencia', una secuenciación rígida de los materiales,

Usamos el término "influyente" para referirnos a aquellos reportes que han jugado un papel importante en la configuración de la política educativa, tanto a nivel nacional como local. Estos incluyen The National Commission on Excellence in Education, 1983; Task Force on Education for Economic Commission of the States, 1982; The Twentieth Century Fund Task Force on Federal Elementary and Secondary School Education Policy, 1983; Carnegie Corporation, 1983; y Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986. Se consideran también otros reportes recientes sobre la reforma a la educación de maestros: The National Commission for Excellence in Teacher Education, 1985; Feistritzer, 1984; "Tomorrow's Teachers: A Report on the Holmes Group", 1986 y Maher y Rathbone, 1986. Para un análisis de muchos de estos reportes, véase Catherine Cornbleth, 1986.

⁷. Vale la pena hacer notar que el Foro de Carnegie A Nation Prepared, termina rechazando sus más fuertes sugerencias por la reforma al vincular la facultación de maestros con nociones cuantificantes de excelencia.

manejo de técnicas didácticas, esquemas sistematizados de evaluación, curricula estandarizados, y la puesta en práctica de "básicas" obligatorias (Stedman y Smith, 1985). Las consecuencias son evidentes no sólo en la visión sustantivamente estrecha de los propósitos de la educación, sino también en la definición de la docencia, del aprendizaje, y de la alfabetización, que son resaltadas por los nuevos hacedores de políticas gerencialmente orientados. En vez de desarrollar la comprensión crítica, comprometiendo la experiencia de los estudiantes y promoviendo una ciudadanía activa y crítica, las escuelas se redefinen a través de un lenguaje que enfatiza la estandarización, la competencia y las habilidades de ejecución definidas estrechamente.

Dentro de este paradigma, el desarrollo curricular es dejado cada vez más en manos de expertos administradores, o simplemente en manos de la industria editorial, con pocas, si es que se da alguna, contribuciones de parte de los maestros, de los que se espera pongan en práctica los nuevos programas. En su forma ideológicamente más ofensiva, este tipo de curriculum pre-empaquetado es racionalizado como a prueba de maestros, y está diseñado para ser aplicado en cualquier contexto de aula, independientemente de las diferencias históricas, culturales y socioeconómicas que caracterizan las diversas escuelas y estudiantes'. Lo que es importante notar es que la pérdida de habilidades de los maestros va de la mano con la adopción creciente de pedagogías de tipo gerencial.

Al ver a los maestros como trabajadores no especializados, de bajos salarios, en la producción masiva de educación, los diseñadores de políticas han intentado cambiar la educación, mejorarla,

s. La noción de "competencia" en este discurso está referida a la capacidad, y no a la rivalidad (N. del revisor).

'. No nos oponemos automáticamente a todas las reformas de "software" y tecnologías curriculares, tales como discos de video y computadoras en interacción, en la medida en que los maestros tomen conciencia del limitado rango de aplicaciones y contextos en los que estas tecnologías pueden ser utilizadas. Ciertamente, estamos de acuerdo (continúa)

al hacerla "a prueba de maestros". A lo largo de la última década hemos visto la proliferación de elaborados esquemas contables con siglas como MBO (administración por objetivos: management by objectives), PBBS (sistemas de presupuesto basados en la ejecución: performance based budgention systems), CBE (educación basada en la competencia: competency based education), CBTE (formación docente basada en la competencia: competency-based teacher education), y MCT (evaluación de la competencia mínima: minimum competency testing) (Darling-Hammond, 1985).

La creciente expropiación del desarrollo y análisis curricular de manos de los maestros está relacionada con las formas en que la racionalidad tecnocrática es usada para redefinir el trabajo docente dentro de una división social del trabajo en la que pensar está separado de la puesta en práctica, y el modelo del maestro se convierte en el del técnico o el empleado de "oficina". De la misma forma, el aprendizaje es reducido a la memorización de hechos estrechamente definidos y piezas aisladas de información que pueden ser fácilmente medidas y evaluadas. El significado de los efectos globales de este tipo de racionalización y control burocrático sobre el trabajo y el estado de ánimo de los docentes ha sido articulado contundentemente por Linda Darling Hamrmond

"En un estudio de Rand sobre puntos de vista de los maestros acerca del efecto de las políticas educacionales sobre sus

(continuación) con que algunos curricula preempacados no son más notables que otros como instrumentos de aprendizaje.

Demasiado frecuentemente, sin embargo, el uso de tales curricula ignora los contextos de la situación inmediata del aula, el medio social más amplio, y la coyuntura histórica de la comunidad circundante. Es más, los materiales del aula diseñados para simplificar la tarea de la enseñanza, y para hacerla más rentable, frecuentemente separan la planeación o la concepción de la ejecución. Muchos de los ejemplos recientes de curricula comerciales prediseñados se enfocan principalmente en habilidades medidas por pruebas estandarizadas, obstruyendo la posibilidad de que maestros y estudiantes sean capaces de actuar como pensadores críticos. Véase Michael Apple y Kenneth Teitelbaum, 1986.

prácticas en el salón de clases, nos enteramos por los maestros que, en respuesta a estas prácticas que prescriben prácticas y resultados de la docencia, pasan menos tiempo en materias no examinadas, tales como ciencias naturales y sociales; utilizan menos tiempo escribiendo en sus salones de clases para ajustar las materias al formato de los exámenes estandarizados; recurren a conferencias más que a discusiones en el aula para cubrir los objetivos conductuales prescritos sin "salirse del carril", evitan el uso de materiales didácticos que no están prescritos en las listas de texto aun cuando piensen que estos materiales son esenciales para cubrir las necesidades de algunos de sus estudiantes; y se sienten limitados en el seguimiento de intereses expresados por los estudiantes que se encuentran fuera de los límites del curriculum obligatorio. [...] Y el 45 % de los maestros en este estudio nos dijo que la única cosa que les haría dejar la docencia era la creciente prescriptividad de los métodos y contenidos de la enseñanza — en pocas palabras, la continua desprofesionalización de la docencia."

(Darling-Hammond, 1985: 209)

Los intereses ideológicos que conforman las propuestas neo-conservadoras están basados en una visión de la moralidad y la política que está legitimada a través de un llamado a la costumbre, la unidad nacional y la tradición. Dentro de este discurso, la democracia pierde su carácter dinámico, y es reducida a un conjunto de principios heredados y arreglos institucionales que enseñan a los estudiantes cómo adaptarse en vez de cuestionar los preceptos básicos de la sociedad. Lo que queda de las nuevas propuestas de reforma es una visión de la autoridad construida en derredor de una obligación a seguir y poner en práctica reglas preestablecidas, transmitir una tradición cultural incuestionada, y santificar la disciplina industrial. Combínese estos problemas con grandes grupos, papeleo excesivo, períodos fragmentados de trabajo, y bajos

salarios, y se explicará sin sorpresa por qué los maestros están dejando cada vez más el campo".

En efecto, el cambio ideológico que discutimos apunta a una definición restringida de la escolarización, que casi despoja a la educación pública de una visión democrática en la que la ciudadanía y la política de lo posible son consideradas seriamente. Cuando argumentamos que las recomendaciones de la reciente reforma conservadora o de "listón azul" carecen de una política de lo posible y de la ciudadanía, queremos decir que se da prioridad a la educación como inversión económica, esto es, a prácticas pedagógicas diseñadas para crear una sociedad escuela-empresa, y hacer el sistema económico norteamericano más competitivo en los mercados mundiales. Una política de la posibilidad y de la ciudadanía, por contraste, se refiere a una concepción de la escolarización en la cual las aulas son vistas como lugares activos de intervención pública y lucha social. Además, esta visión mantiene que existen posibilidades de que los maestros y estudiantes redefinan la naturaleza del aprendizaje y la práctica crítica por fuera de los imperativos del mercado corporativo. La idea de una política y un proyecto de lo posible está basada en la idea de "ley natural" de Ernest Bloch en la que "el punto de vista de las víctimas de cualquier sociedad debería siempre proveer el punto de partida para la crítica de esa sociedad" (Schmidt, 1986: 18). Tal política define las escuelas como lugares en torno de los cuales deberían emprenderse luchas en nombre del desarrollo de un orden social más justo, humano y equitativo, tanto dentro como fuera de las escuelas.

Hemos dedicado algún tiempo al análisis del discurso neo-conservador y el cambio ideológico que representa porque en nuestra visión las nuevas reformas plantean, con pocas excepciones, una grave amenaza tanto a la escolarización pública como a la naturaleza misma de la democracia. La definición de enseñan-

za y aprendizaje dada por este discurso ignora, como hemos señalado, el imperativo de ver las escuelas como lugares de transformación social en los que los estudiantes son educados para convertirse en ciudadanos informados, activos y críticos. La gravedad de este cambio ideológico es difícilmente suavizada por el hecho de que aún los voceros más liberales de la escolarización pública no han logrado desarrollar un discurso crítico que desafíe la hegemonía de las ideologías dominantes. Por ejemplo, los tan publicitados reportes de John Goodland (1983), TheodorSizer (1984), Ernest Boyer (1983) y otros, ni reconocen ni utilizan la tradición radical de la beca educativa. A pesar de que la posición liberal toma los conceptos de igualdad de oportunidades y de ciudadanía seriamente, estamos, sin embargo, frente a un análisis de la escolarización que carece de una comprensión suficientemente crítica de las maneras en que el poder ha sido utilizado para favorecer a un grupo selecto de estudiantes sobre otros. Además, se nos da sólo un tratamiento precipitado de la economía política de la escolarización, con su historia salpicada de vínculos deshonorosos a intereses e ideologías corporativas. En suma, se nos provee de poca comprensión de cómo el curriculum oculto trabaja en las escuelas de una manera sutilmente discriminadora para desacreditar los sueños, experiencias y conocimientos asociados con estudiantes de agrupaciones de clase, raza y géneros específicos".

En ausencia de una agenda crítica que compita por la reforma, el discurso neo-conservador impulsa a las instituciones de educación para maestros a definirse a sí mismas primeramente como sitios de entrenamiento que proveen a los estudiantes de la habilidad técnica requerida para encontrar un lugar en la jerarquía corporativa. Además, Thomas Popkewitz y Allan Pitman han caracterizado la ideología que subyace a las actuales propuestas de reforma, como traicionando un elitismo fundamental en la medida en que adoptan básicamente una perspectiva de la sociedad indiferenciada por clase, raza o género. La lógica endémica

¹⁰. Para un análisis teórico excelente de este tema, véase Freedman, Jackson y Boles, 1983. Para un tratamiento estadístico más tradicional, véase Darling-Hammond, 1984; National Education Association, 1983.

¹¹. Para una revisión y análisis crítico de esta bibliografía, véase Henry Giroux. 1983.

en estos reportes, arguyen los autores, demuestra un apego al individualismo posesivo y a la racionalidad instrumental. En otras palabras:

"La cantidad es vista como calidad. Las preocupaciones de procedimiento son hechas objeto de valor y dominio moral. El maestro es un facilitador [...] o un consejero [.1. La individualización es ajustar el paso a través de un curriculum común [...]. La flexibilidad en la instrucción es empezar 'dónde el estudiante esté listo para empezar' [...]. No hay discusión de qué es lo que se va a facilitar o las concepciones del curriculum que guían los procedimientos."

(Popkewitz y Pitman, 1986: 21)

Además, Popkewitz y Pitman ven un cambio notorio desde la preocupación por la igualdad hasta un servil respeto por una noción restringida de excelencia. Esto es, el concepto de excelencia que conforma estos nuevos reportes "ignora las diferencias sociales al mismo tiempo que provee símbolos políticos para dar credibilidad a la educación, que sólo pocos pueden apreciar" (ibídem: 20). Lo que es adecuadamente acentuado es que el concepto de excelencia presentado en los reportes está diseñado para beneficiar a "aquellos que ya tienen acceso a posiciones de estatus y privilegio a través de los accidentes del nacimiento" (ibídem: 22).

Dado el contexto en el que la enseñanza y el aprendizaje son definidos actualmente, se hace más necesario insistir en una visión alternativa de la formación de docentes, una que al rechazar servir pasivamente los arreglos ideológicos e institucionales existentes de las escuelas públicas se dirija a enfrentarlos y reformarlos.

Educación para maestros:
democracia y el imperativo de la reforma social.

Queremos volver a la idea de que las preocupaciones funda-

mentales de la democracia y de la ciudadanía crítica deberían ser centrales para cualquier discusión del propósito de la educación del docente. Al hacerlo, organizaremos nuestra discusión en torno a dos argumentos. El primero representa un esfuerzo inicial por desarrollar un lenguaje crítico con el cual reconstruir la relación entre los programas de educación de docentes y las escuelas públicas, por un lado, y la educación pública y la sociedad, por el otro. El segundo, y más detallado argumento, presenta una visión de la autoridad y del trabajo del docente que intenta definir el proyecto político que creemos debería fundamentar el propósito y naturaleza de los programas de formación del docente.

Si los programas de educación docente han de proveer la base para la lucha democrática y la renovación en nuestras escuelas, tendrán que redefinir su relación actual con tales instituciones; las escuelas normales rara vez impulsan a sus estudiantes a tomar seriamente los imperativos de la crítica y del cambio social como parte de una visión emancipadora más amplia. Si los estudiantes de educación toman conciencia de estas preocupaciones en el nivel del aula, invariablemente lo hacen años después de graduados. Nuestras propias experiencias en las instituciones de educación para maestros —como estudiantes y como instructores— nos han confirmado lo que resulta ser consenso general en la mayor parte de las escuelas en Estados Unidos: estas instituciones continúan defendiéndose a sí mismas esencialmente como instituciones de servicio generalmente obligadas a proveer la pericia técnica requerida para llevar a cabo cualquier función pedagógica que se considere necesaria por las varias comunidades escolares en las que los estudiantes realizan sus experiencias prácticas (Zeichner, 1983; Jesse Goodman, 1984)¹². Para escapar a esta

¹². El hecho de que muchos programas para educación de maestros se han definido a sí mismos como sinónimos de preparación para la instrucción, frecuentemente les ha dado una inclinación práctica debilitante, llevando a una concepción limitada de la enseñanza como ejercicios en manejo y control del aula. Cursos aislados de manejo del salón de clases han tenido un trágico efecto sobre cómo los maestros son capa- (continúa)

postura política, los programas de educación docente necesitan reorientar su foco a la transformación crítica de las escuelas públicas en vez de hacia la simple reproducción de las instituciones e ideología existentes".

Un punto de partida sería reconocer la importancia de educar a los estudiantes en los lenguajes de la crítica y la posibilidad: esto es, proveer a los maestros con la terminología crítica y el aparato conceptual que les permitirá no sólo analizar críticamente las limitaciones democráticas y políticas de las escuelas, sino también desarrollar el conocimiento y las habilidades que aumentarán las posibilidades de generar currícula, prácticas sociales en el aula, y arreglos organizacionales basados en el cultivo de un profundo respeto por una comunidad democrática y basada en la ética. En efecto, esto significa que la relación de los programas de educación docente con las escuelas públicas debe ser guiada concienzudamente por consideraciones políticas y morales. Dewey expresaba bien la necesidad de los educadores de hacer de las consideraciones políticas y morales un aspecto central de su educación y trabajo, cuando distinguía entre "educación como función de la sociedad" y "sociedad como función de la educación" (Dewey, en Lentricchia, 1985)¹⁴. En términos sencillos, la distinción de Dewey nos recuerda que la educación puede funcionar para crear ciudadanos pasivos y dóciles, o para crear una ciudadanía politizada, educada para pelear a favor de formas variadas de vida pública, conformadas por una preocupación por la justicia, felicidad e igualdad. He aquí la cuestión de si las escuelas de educación deben servir para reproducir la sociedad existente o para adoptar el rol más crítico de enfrentar el orden social,

para desarrollar y hacer progresar sus imperativos democráticos. También se plantea el desarrollo de una racionalidad para la definición de los programas de educación docente en términos políticos que hagan explícita una visión particular de la relación entre las escuelas públicas y el orden social, una visión basada en la defensa de los imperativos de una sociedad democrática.

Las escuelas públicas como esferas democráticas públicas

Nuestra segunda preocupación está dirigida a la cuestión más amplia de cómo los educadores deberían ver el propósito de la escuela pública. Nuestra posición se adhiere a Dewey, en el sentido de que creemos que las escuelas públicas deben ser definidas como escuelas democráticas públicas. Esto significa considerar las escuelas como sitios democráticos dedicados al ejercicio del poder propio y social. Entendidas en estos términos, las escuelas pueden ser lugares públicos en los que los estudiantes aprendan el conocimiento y las habilidades necesarias para vivir en una democracia crítica. En contra de la visión de que las escuelas son extensiones del lugar de trabajo, o instituciones de avanzada en la batalla corporativa por los mercados internacionales, las escuelas vistas como esferas democráticas públicas centran sus actividades en torno de la indagación crítica y el diálogo significativo. En este caso, a los estudiantes se les da la oportunidad de aprender el discurso de la asociación pública y la responsabilidad cívica. Tal discurso busca recapturar la idea de una democracia crítica que exige respeto por la libertad individual y la justicia social. Más aún, ver las escuelas como esferas democráticas públicas provee una racionalidad para su defensa, junto con formas progresistas de pedagogía y trabajo docente, como agencias de reforma social. En estos términos, las escuelas pueden ser defendidas como instituciones que proveen el conocimiento, habilidades, relaciones sociales y visión necesarias para educar a una ciudadanía capaz de construir una democracia crítica. Esto es, la práctica escolar puede ser racionalizada en un lenguaje político que recobra

(continuación) ces de cuestionar críticamente las implicaciones políticas de la toma de decisiones curriculares y el desarrollo de políticas. Este predicamento puede ser seguido en la historia de las políticas académicas y las facultades de ciencias; véase Donald Warren, 1985.

¹³. Para un excelente análisis de este tema, véase National Coalition of Advocates for Students, 1985.

¹⁴. Véase también Dewey, 1916 y 1927.

y enfatiza el rol transformador que las escuelas pueden jugar al apresurar las posibilidades democráticas inherentes a la sociedad existente (Dewey, 1951; Richard Bernstein, 1985).

La autoridad y los intelectuales: repensando la naturaleza y el propósito del trabajo docente

Redefinir la noción de autoridad en términos liberadores es medular para la comprensión y la legitimación del trabajo docente como una práctica crítica. La importancia de tal tarea puede aclararse aún más al resaltar la significación de la autoridad como parte de un discurso fundamental de la escolarización.

Primero, como una forma de legitimación, la autoridad está inextricablemente relacionada con una visión particular de lo que las escuelas deberían ser como parte de una comunidad y una sociedad más amplias. Por lo tanto, las cuestiones acerca de la autoridad de la escuela y del maestro ayudan a hacer al mismo tiempo visibles y problemáticas las presuposiciones de los discursos y valores oficialmente sancionados que legitiman los arreglos institucionales y sociales que constituyen la vida cotidiana en las escuelas. Por ejemplo, se pueden plantear preguntas acerca de la naturaleza y fuente de la autoridad que legitima un tipo particular de curriculum, la manera en que el tiempo escolar es organizado, las consecuencias políticas del seguimiento de los estudiantes, la división social del trabajo entre los maestros, y la base patriarcal de la autoridad. De esta forma, el concepto de autoridad plantea cuestiones acerca de la base ética y política de la escolarización. Esto es, cuestiona seriamente el rol que los administradores escolares y los maestros juegan como intelectuales, al articular y poner en práctica sus visiones particulares e ideológicas. En breve, la categoría de autoridad reintroduce la primacía de lo político en el lenguaje de la escolarización al resaltar la función social e ideológica que cumplen los educadores elaborando, reforzando y legitimando la escolarización como una forma particular de vida social, esto es, un conjunto particular de ideas prácticas que ocurren dentro de contextos históricamente definidos.

Segundo, si el concepto de autoridad ha de proveer una base de legitimación para repensar el propósito y el significado de la educación docente, debe ser reconstituido en torno de una visión de la vida comunitaria en la cual la moralidad en la existencia cotidiana es fundamental para el significado de la democracia (Giroux, s/f). Es necesario desarrollar una forma de autoridad emancipadora, que pueda iluminar la conexión y la importancia de dos cuestiones que los programas de educación docente deberían tomar como punto central de indagación al estructurar la forma y contenido de su curricula. Estos son: ¿en qué clase de sociedad quieren vivir los educadores? ¿qué clase de docencia y pedagogía puede ser desarrollada y legitimada por una visión de la autoridad que toma seriamente la democracia y la ciudadanía crítica? La autoridad, en esta visión, descansa en la presuposición de que la escolarización pública debería promover formas de moralidad y socialización en las cuales los estudiantes aprenden a encontrar y enfrentar diferencias sociales y diversos puntos de vista. En suma, las escuelas deberían preparar a los estudiantes para hacer elecciones en relación a formas de vida que tienen consecuencias moralmente diferentes. Esto significa que los educadores deben reemplazar las prácticas pedagógicas que enfatizan el control disciplinario y la formación unilateral del carácter con prácticas basadas en la autoridad emancipatoria, y que capaciten a los estudiantes para comprometerse en el análisis crítico, y para hacer elecciones en relación a qué intereses y demandas de conocimientos son más deseables y moralmente apropiadas para vivir en un Estado justo y democrático. Igualmente importante es la necesidad de que los estudiantes se comprometan en acción de conciencia cívica con el fin de eliminar las limitaciones sociales y políticas que impiden a las víctimas de esta sociedad llevar vidas decentes y humanas.

Una noción reconstituida de la autoridad emancipatoria sugiere, en este caso, que los maestros son portadores de un conocimiento crítico, reglas y valores a través de los cuales articulan y problematizan concientemente su relación con otros, con los estudiantes, con la materia de estudio, y con la comunidad más am-

plia. Esta visión de la autoridad expone y desafía la visión dominante de los maestros como básicamente técnicos o servidores públicos, cuyo rol es ejecutar, más que conceptualizar, la práctica pedagógica. Además, la categoría de autoridad emancipadora dignifica el trabajo docente al verlo como una práctica intelectual, tanto con respecto a sus características formales, como a la naturaleza del contenido discutido. El trabajo docente se convierte en una forma de labor intelectual en oposición a las divisiones pedagógicas entre concepción y práctica, y entre producción y ejecución, que son actualmente proclamadas en ciertas reformas educativas. El concepto del maestro como intelectual conlleva el imperativo político y ético de juzgar, criticar y rechazar aquellas aproximaciones a la autoridad que refuerzan una división técnica y social del trabajo que acalla y desautoriza tanto a maestros como a estudiantes. En otras palabras, la autoridad emancipatoria es un concepto que demanda que los maestros confronten críticamente las condiciones ideológicas y prácticas que los habilitan o apremian en su capacidad como intelectuales transformadores.

Es importante recalcar que el concepto de autoridad emancipatoria provee la base teórica para definir a los maestros no como meros intelectuales sino, más específicamente, como intelectuales transformadores. La distinción es importante porque los intelectuales transformadores no están únicamente preocupados por el ejercicio del poder en el sentido convencional, esto es, con dar a los estudiantes el conocimiento y las habilidades que necesitarán para acceder a alguna medida tradicional de movilidad económica y social en el mercado capitalista. En cambio, para los intelectuales transformadores, el problema de la enseñanza y el aprendizaje está vinculado a la meta más política de educar a los estudiantes para tomar riesgos y para luchar dentro de las relaciones actuales de poder a fin de alterar las condiciones opresoras en las que se vive. Para facilitar esta meta, los intelectuales transformadores necesitan aclarar la naturaleza de los llamados a la autoridad que utilizan al legitimar sus prácticas pedagógicas. En otras palabras, los educadores necesitan especificar los referentes políticos y morales para la autoridad que asumen al señalar formas

particulares de conocimiento, al tomar posiciones en contra de formas de opresión, y al tratar a los estudiantes como si debieran también estar preocupados por la justicia social y la acción política.

En resumen, esta versión reconstituida de la autoridad es importante porque contiene elementos de un lenguaje tanto de crítica como de posibilidad. Como parte del lenguaje de la crítica, la noción de autoridad emancipatoria provee un discurso a través del cual los educadores pueden examinar críticamente visiones de la autoridad frecuentemente usadas por los conservadores para vincular el propósito de la escolarización a una visión reduccionista de patriotismo y patriarcado. Como parte del lenguaje de la posibilidad, la autoridad como práctica emancipatoria provee del andamiaje con el cual se puede conectar el propósito de la escolarización con los imperativos de lo que Benjamin Barber llama una "democracia fuerte", una democracia caracterizada por ciudadanos capaces de confrontar seriamente los temas públicos, a través de formas actuales de debate público y acción social (Barber, 1984).

En nuestra perspectiva, el referente más importante para esta visión particular de la autoridad descansa en un compromiso para dirigir las muchas instancias del sufrimiento que caracterizan la sociedad actual. Esto sugiere el reconocimiento e identificación con "las perspectivas de aquellos pueblos y grupos que son marginados y explotados" (Welch, 1985: 31). En su dimensión práctica, tal compromiso representa una ruptura de los límites de la aislada individualidad liberal, y un deseo de comprometerse con otros en luchas políticas que enfrentan el orden social existente como institucionalmente represivo e injusto. Es importante notar que los intelectuales transformadores pueden servir para actuar, como señala Welch, como portadores de peligrosa memoria (Welch, 1985: 37). Esto significa que tales intelectuales pueden vincular el conocimiento al poder al traer a la luz y al enseñar las historias, experiencias, narraciones, y relatos sojuzgados de aquellos que sufren y luchan dentro de condiciones que son raramente hechas públicas o analizadas a través de los discursos ofi-

ciales de la escolarización pública. Por lo tanto, podemos señalar las historias de las mujeres, negros, grupos de clase trabajadora, y otros cuyas historias enfrentan la legitimación moral de las estructuras de la sociedad y, por ello, contienen conocimiento demasiado "peligroso" para hacerlo visible. Por supuesto que los maestros de "memoria peligrosa" deben hacer más que excavar la razón histórica y el conocimiento sojuzgado; deben también aclarar que los pueblos son llamados a la lucha, que las alternativas políticas de hecho existen, y que tal conocimiento oculto necesita ser apropiado en el interés de crear sociedades más críticamente democráticas.

Repensando la naturaleza de la formación docente

Quisiéramos llevar la discusión precedente e intentar la misión más práctica de reconstruir los programas de educación docente en torno de una nueva visión de la escolarización democrática y la enseñanza de la ciudadanía crítica. Consecuentemente, dedicaremos el resto de nuestra discusión a esbozar, en términos más detallados y programáticos, lo que creemos son algunos componentes y categorías esenciales de un curriculum de educación docente y una pedagogía crítica para las escuelas.

Como hemos argumentado, la mayor parte de los programas de educación docente han estado —y continúan estando—, alejados de una visión y un conjunto de prácticas dedicadas a impulsar la democracia crítica y la justicia social. Una crítica repetida hecha por educadores que trabajan dentro de la tradición radical ha dicho que, tal como existe actualmente, la educación docente raramente consigna las implicaciones morales de las desigualdades sociales dentro de nuestra forma actual de capitalismo industrial, las formas en las cuales funcionan las escuelas para reproducir y *legitimar* estas desigualdades (Zeichner, 1983; Giroux, 1981 y Sears, 1985).

Usualmente, cuando se discute la vida en el salón de clases en los programas de educación docente, ésta es representada fundamentalmente como un conjunto unidimensional de reglas y prác-

ticas regulatorias, más que como un terreno cultural en el que una variedad de intereses y prácticas chocan en una constante y frecuentemente caótica lucha por el dominio. Por lo tanto, los maestros en prospecto frecuentemente reciben la impresión de que la cultura del aula está esencialmente libre de ambigüedad y contradicción. Según esta visión, las escuelas están supuestamente libres de todo vestigio de contienda, lucha y política cultural'. Es más, la realidad del aula raramente es representada como si estuviera construida socialmente, históricamente determinada, y reproducida a través de relaciones institucionalizadas de clases, género, raza y poder. Desafortunadamente, esta concepción dominante de la educación escolar contradice ampliamente lo que el docente-estudiante a menudo experimenta durante su práctica o trabajo de campo, especialmente si el estudiante es puesto en una escuela con una gran población de estudiantes económicamente en desventaja y sin privilegios. Aun así, los maestros-estudiantes son instruidos para ver la educación escolarizada como un terreno neutro libre de poder y política. Es contra esta representación transparente de la educación escolar que los maestros en prospecto muy frecuentemente ven sus propias ideologías y experiencias a través de una perspectiva teórica y cultural dominante que permanece en gran parte no cuestionada. Lo más importante es que los maestros en esta situación no tienen bases sobre las cuales cuestionar las presuposiciones culturales dominantes que moldean y estructuran las formas en las cuales responden e influyen en el comportamiento de los estudiantes.

Consecuentemente, muchos maestros-estudiantes que se encuentran a sí mismos enseñando a estudiantes de la clase trabajadora o de minorías, adolecen de un marco referencial bien articulado para entender las dimensiones de clase, culturales, ideológicas y de género que conforman la vida del aula. Como resultado, las diferencias culturales entre los estudiantes frecuentemente son

Por supuesto que esto no es cierto para todos los programas de educación docente, pero sí representa la tradición dominante que los caracteriza; véase Zeichner, 1983.

vistas acriticamente como deficiencias más que como fortalezas, y lo que pasa por enseñanza es en realidad un asalto sobre las historias, experiencias y conocimientos específicos que tales estudiantes utilizan, tanto para definir sus propias identidades como para dar sentido a su mundo más amplio. Usamos el término "asalto" no porque tal conocimiento sea atacado abiertamente, sino porque es devaluado a través de un proceso al mismo tiempo sutil y debilitante. Lo que pasa es que, dentro de la cultura dominante en la escuela, el conocimiento subordinado es generalmente ignorado, marginado, o tratado de una manera desorganizada —como si no existiera—, o bien tratado de tal manera que se lo descalifica. Inversamente, las ideologías que no ayudan a los grupos subordinados a interpretar la realidad que experimentan frecuentemente, pasan por formas objetivas de conocimiento. En este proceso, los maestros en formación pierden una comprensión de la relación entre cultura y poder, al igual que el sentido de cómo desarrollar posibilidades pedagógicas para sus estudiantes desde las diferencias culturales que, frecuentemente, caracterizan la vida escolar y del aula. En la sección siguiente, discutimos los elementos que, creemos, deberían constituir un nuevo modelo de educación docente, que se dirige más específicamente al tema anterior.

Formación docente como política cultural

Nuestra preocupación aquí es la reconstrucción de las bases sobre las cuales son contruidos los programas de formación docente. Esto significa desarrollar una forma alternativa de currículum para la formación de maestros que provea lo que llamamos la construcción de políticas culturales. En nuestra perspectiva, tal aproximación programática a la formación de maestros conceptualiza la escolarización como localizada dentro de una arena política y cultural en la que las formas de experiencia del estudiante y la subjetividad son activamente producidas y mediadas. En otras palabras, queremos recalcar la idea de que las escuelas no sólo enseñan asignaturas académicas, sino que también, en parte,

producen subjetividades estudiantiles o conjuntos particulares de experiencias que son en sí mismas parte de un proceso ideológico. Conceptualizar la escolarización como la transmisión y construcción de subjetividades nos permite entender más claramente la idea de que el currículum es más que una mera introducción de los estudiantes a disciplinas particulares y a metodologías de enseñanza; sirve también como una introducción a una forma particular de vida'.

En este punto, deberemos renunciar a una detallada especificación de las prácticas docentes, y en lugar de ello, intentar esbozar brevemente áreas particulares de estudio cruciales para el desarrollo de un currículum de educación docente reconceptualizado. Asignamos el término "política cultural" a nuestra presentación del currículum porque sentimos que este término nos permite capturar el significado de la dimensión sociocultural de los procesos de escolarización. Más aún, el término nos permite resaltar las consecuencias políticas de la interacción entre maestros y estudiantes que vienen de culturas dominantes y dominadas. Un currículum de educación docente asume, como forma de política cultural, que las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas son las categorías primarias para la comprensión de la escolarización contemporánea (Giroux y Simon, 1984). Dentro de este contexto, la vida en la escuela es conceptualizada no como un sistema unitario, monolítico y rígido de reglas y reglamentos, sino como un terreno cultural caracterizado por grados variables de acomodación, disputa y resistencia. La vida en la escuela es también entendida como una pluralidad de lenguajes en conflicto y de luchas, un lugar en el que las culturas del aula y de la calle chocan, y en el que los maestros, estudiantes y administradores escolares frecuentemente difieren acerca de cómo las experiencias de la escuela y sus prácticas deben ser definidas y entendidas.

El imperativo de este currículum es crear condiciones para el ejercicio del poder y la auto-constitución del estudiante como un

" Véase John Ellis, 1980; Julian Henriques, Wendy Hollway, Cathy Urwin, Couze Venn, y Valerie Walkerdine, 1984.

sujeto activo política y moralmente. Estamos usando el término "ejercicio del poder" para referirnos al proceso en el que los estudiantes adquieren los medios para apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata, para ampliar la comprensión de sí mismos, del mundo, y las posibilidades de transformar las presuposiciones, vistas como dadas para siempre, acerca de la forma en que vivimos. Stanley Aronowitz ha descrito un aspecto del ejercicio del poder como "el proceso de apreciar y amarse a sí mismo" (Aronowitz, 1986: 18). En este sentido, el ejercicio del poder se gana a partir del conocimiento y las relaciones sociales que dignifican la propia historia, lengua y tradiciones culturales. Pero ejercicio del poder significa más que auto-confirmación; se refiere también al proceso por el cual los estudiantes son capaces de interrogar y apropiarse selectivamente de aquellos aspectos de la cultura dominante que les proveerán de la base para definir y transformar, más que meramente servir, al orden social más amplio.

El proyecto de "hacer" un curriculum de formación docente basado en políticas culturales consiste en vincular la teoría social crítica con un conjunto de prácticas estipuladas a través de las cuales los alumnos-maestros son capaces de dismantelar y examinar críticamente las tradiciones educativas y culturales referidas, muchas de las cuales se han convertido en presa de una racionalidad instrumental que limita o ignora los ideales y principios democráticos. Una de nuestras preocupaciones principales se enfoca en el desarrollo de un lenguaje de crítica y desmitificación que sea capaz de analizar los intereses e ideologías latentes que funcionan para socializar a los estudiantes de una manera compatible con la cultura dominante. Estamos igualmente preocupados, sin embargo, por la creación de prácticas docentes alternativas capaces de facultar a los estudiantes tanto dentro como fuera de las escuelas. En tanto que es imposible proveer un detallado perfil de los cursos de un curriculum para una política cultural, queremos comentar algunas áreas importantes de análisis que deberían ser centrales para tal programa. Estas incluyen el estudio crítico del poder, el lenguaje, la cultura y la historia.

Poder

Una preocupación central de un curriculum de educación docente que se suscribe a una aproximación de política cultural es ayudar a los maestros-estudiantes a entender la relación entre poder y conocimiento. Dentro del curriculum dominante, el conocimiento es frecuentemente aislado de la cuestión del poder, y es generalmente tratado de manera técnica. Es decir, es visto en términos instrumentales como algo a ser dominado. Tal conocimiento es siempre una construcción ideológica vinculada a intereses particulares y a relaciones sociales; generalmente recibe poca consideración en los programas (de educación docente). Una comprensión de la relación conocimiento/poder plantea cuestiones importantes en relación a qué clase de conocimiento pueden proveer los educadores para facultar a los estudiantes, no sólo para comprender y comprometerse con su mundo circundante, sino también para ejercitar el tipo de cura necesaria para cambiar el orden social cuando sea imperativo. Es, entonces, de considerable importancia, la necesidad de que los maestros-estudiantes reconozcan que las relaciones de poder corresponden a formas de conocimiento escolar que al mismo tiempo distorsionan la verdad y la producen. Esto es, el conocimiento debería ser examinado no sólo por las maneras en que pudiera distorsionar o mediar la realidad social, sino también por el modo en que refleja las experiencias de los pueblos, y la forma en que influye en sus vidas. Entendido en esta forma, el conocimiento no sólo reproduce la realidad por distorsión o esclarecimiento del mundo social, sino que también tiene la función más concreta de moldear la vida cotidiana de la gente a través de su mundo percibido, relativamente no mediado por las suposiciones del sentido común. Esto sugiere que un curriculum para el ejercicio democrático del poder debe, no sólo examinar las condiciones del conocimiento escolar en términos de cómo se produce y qué intereses particulares pudiera representar, sino que debería también examinar cómo los efectos de tal conocimiento son vividos cotidianamente. En resumen, los futuros maestros necesitan entender que el conocimiento hace más

que distorsionar; también produce formas particulares de vida. Finalmente, en términos de Michel Foucault, el conocimiento contiene esperanzas, deseos y necesidades que resuenan positivamente con la experiencia subjetiva de una audiencia particular, y tal conocimiento necesita ser analizado por las promesas utópicas frecuentemente implícitas en sus demandas (Foucault, 1982: 221).

Lenguaje

En los enfoques tradicionales e institucionalmente legitimados, la lectura, escritura y aprendizaje de una segunda lengua, y las cuestiones del lenguaje, son definidas primeramente por preocupaciones técnicas y de desarrollo. En tanto tales preocupaciones son sin duda importantes, lo que es frecuentemente ignorado en los cursos principales de lenguaje en los programas de educación docente es cómo el lenguaje está activamente implicado en relaciones de poder que, generalmente, apoyan la cultura dominante. Un punto de partida alternativo para el estudio del lenguaje reconoce la significación de la noción de Antonio Gramsci de que cada lenguaje contiene elementos de una concepción del mundo. Es a través del lenguaje que adquirimos conciencia y negociamos un sentido de identidad, dado que el lenguaje no solamente refleja la realidad, sino que juega un rol activo en su construcción. A medida que el lenguaje construye significados, moldea nuestro mundo, modela nuestras identidades y provee los códigos culturales para percibir y clasificar el mundo. Esto implica, por supuesto, que, dentro de los discursos disponibles de la escuela o la sociedad, el lenguaje juega un rol poderoso, debido a que sirve para "marcar las fronteras del discurso permisible, desalentar la clarificación de las alternativas sociales, y hacer difícil para los desposeídos localizar la fuente de su incomodidad, no digamos de remediarla" (Jackson Lears, 1985: 569-570). A través del estudio del lenguaje dentro de la perspectiva de una política cultural, los futuros maestros pueden entender cómo el lenguaje funciona para "ubicar" a la gente en el mundo, para moldear el rango de signifi-

ficados posibles en torno de un tema, y para construir activamente la realidad, más que simplemente reflejarla. Como parte de los estudios del lenguaje, los maestros-estudiantes deberían hacerse más sensitivos e informarse más en torno de la omnipresencia y el poder del lenguaje como constituyente de sus propias experiencias y de las de sus estudiantes potenciales (Waller, 1985: 12). Los maestros-estudiantes deberían también beneficiarse de una comprensión introductoria de las tradiciones europeas de teoría del discurso y las estrategias textuales que caracterizan sus métodos de indagación¹⁷. Además, a través de una exposición a la semiótica de las culturas de masa y populares, los estudiantes podrían, al menos, aprender los métodos rudimentarios de examinar los variados códigos y significados, que son constituyentes a la vez de sus propias construcciones personales de sí mismos y de la sociedad, y de los de aquellos estudiantes con los que trabajan durante sus prácticas, o en las sesiones *in situ*.

Historia

El estudio de la historia debería jugar un rol más extenso en los programas de educación docente (Waller, 1985: 12). Una aproximación crítica a la historia intentaría proveer a los maestros-estudiantes de una comprensión acerca de cómo se forman las tradiciones culturales; estaría también diseñada para traer a la luz las varias maneras en las que los currícula y los textos basados en la disciplina han sido contruidos y leídos a través de diferentes períodos históricos. Además, tal aproximación sería autoconcientemente crítica de los problemas que rodean la enseñanza de la historia como una materia escolar, dado que, lo que es convencionalmente enseñado, refleja fundamentalmente las perspectivas y los valores de los hombres

¹⁷. Nos referimos principalmente a la escuela francesa de teoría del discurso, ejemplificada en los escritos de Foucault; véase su Foucault: 1972, 1979 y 1978.

blancos y de clase media". Demasiado frecuentemente son excluidas las historias de las mujeres, los grupos minoritarios y los indígenas. Esta exclusión no es políticamente inocente cuando consideramos cómo los arreglos sociales son parcialmente constitutivos y dependientes de la subyugación y eliminación de las historias, y las voces de aquellos grupos marginados y despojados de poder por la cultura dominante. En suma, el concepto de historia puede también ayudar a discriminar qué tipos de conocimientos son considerados legítimos, y promulgados a través del curriculum escolar. El énfasis convencional en la historia cronológica "que tradicionalmente veía su objeto como de alguna manera inalterablemente dado 'ahí', esperando sólo a ser descubierto" (Waller, 1985: 14) sería suplantado por un énfasis en cómo prácticas educativas específicas pueden ser entendidas como construcciones históricas relacionadas con los eventos económicos, sociales y políticos de un tiempo y lugar particulares. Es principalmente a través de esta forma de análisis histórico que los estudiantes pueden recobrar aquello a lo que nos hemos referido previamente como "conocimientos sojuzgados" (Foucault, 1980). Nuestro uso del término nos dirige a aquellos aspectos de la historia en los cuales la crítica y la lucha han jugado un rol significativo al definir la naturaleza y el significado de la práctica y teoría educativa. Por ejemplo, los estudiantes tendrán la oportunidad de examinar críticamente los contextos históricos e intereses en juego al definir qué formas de conocimiento escolar se privilegian por sobre otras, cómo formas específicas de autoridad escolar son sostenidas, y cómo modelos particulares de aprendizaje se institucionalizan.

Dentro del formato de un curriculum como una forma de política cultural es también necesario que el estudio de la historia esté conectado teóricamente con el lenguaje y la lectura. En este contexto, el lenguaje puede ser estudiado subsecuentemente como "el portador de la historia", y la historia puede ser analizada

¹⁸. En esta parte, los autores enfatizan las valoraciones en función de categorías de sexo, raza y clase. (N. del revisor).

como una construcción social abierta al examen crítico. La importante vinculación entre la lectura y la historia puede lograrse al enfatizar que "la lectura ocurre dentro de la historia, y que el punto de integración es siempre el lector" (Waller, 1985: 14). Al analizar esta relación, los maestros pueden enfocar sobre los significados culturales que los estudiantes utilizan para entender un texto. Tal enfoque prepara mejor a los estudiantes para entender cómo ocurre el proceso de lectura dentro de la historia cultural particular del estudiante, y en el contexto de sus propias preocupaciones y creencias. Esto ayudará también a los maestros-estudiantes a hacerse más críticamente concientes de cómo los estudiantes de culturas subordinadas traen consigo sus propios conjuntos de experiencia, al igual que sus propios sueños, deseos y voces al acto de leer.

Cultura

El concepto de cultura, tan variado como puede ser, es esencial para cualquier curriculum de educación docente que aspire a ser crítico. Estarnos usando aquí el término "cultura" para significar las maneras particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias "dadas" y condicionese de vida (Giroux, 1981). Además de definir la cultura como un conjunto de prácticas e ideologías desde las cuales diferentes grupos parten para dar sentido al mundo, queremos también forjar las maneras en las cuales las cuestiones culturales se hacen el punto de partida para comprender la cuestión de quién tiene poder y cómo éste es reproducido y manifestado en las relaciones sociales que vinculan la escolarización con el orden social más amplio. El vínculo entre cultura y poder ha sido analizado extensivamente en la teoría social radical a lo largo de los últimos diez años. Es posible, por lo tanto, ofrecer tres reflexiones desde esta bibliografía que son particularmente relevantes para iluminar la lógica política que sirve de base a variadas relaciones cultura/poder. En primer lugar, el concepto de cultura ha estado conectado íntimamente con la cuestión de cómo *las relaciones sociales son estructuradas* dentro de las formaciones de clase, género y edad que

producen formas de opresión y dependencia. En segundo lugar, la cultura ha sido analizada dentro de la perspectiva radical, no simplemente como una forma de vida, sino como una *forma de producción* a través de la cual diferentes grupos, sea desde sus relaciones sociales dominantes o subordinadas, definen y realizan sus aspiraciones a través de relaciones asimétricas de poder. En tercer lugar, la cultura ha sido vista como un *campo de lucha* en el cual la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y experiencia son áreas centrales de conflicto. Lo importante aquí es que cada una de estas reflexiones plantea cuestiones fundamentales acerca de las maneras en que las desigualdades son mantenidas y confrontadas en la esfera de la cultura.

El estudio de las culturas —o, más específicamente, lo que ha sido conocido como "estudios culturales"— debería convertirse en la piedra angular de un curriculum de educación docente. Creemos que éste es el caso, debido a que los estudios culturales pueden proveer a los maestros-estudiantes de las categorías críticas necesarias para examinar las relaciones de escuela y aula como prácticas sociales y políticas, relacionadas inextricablemente con la construcción y mantenimiento de relaciones específicas de poder. Además, al reconocer que la vida escolar está frecuentemente mediada a través del enfrentamiento entre las culturas dominantes y subordinadas, los maestros en este prospecto pueden lograr cierta visión hacia las formas en las cuales las experiencias del aula están necesariamente entrelazadas con la vida familiar de los estudiantes y la cultura callejera. Este señalamiento pretende ser más que un alarmante grito por la relevancia; en lugar de ello, afirma la necesidad de que los futuros maestros entiendan el significado de los sistemas que emplean los estudiantes en sus encuentros con formas de conocimiento escolar dominante y las relaciones sociales. Es importante, por ende, que los maestros-estudiantes aprendan a analizar expresiones de cultura de masa y popular, tales como videos musicales, televisión y cine. En esta forma, una exitosa aproximación de estudios culturales proveería una importante avenida teórica para que los maestros comprendan cómo las ideologías se inscriben a través de las representaciones de la vida diaria.

Hacia una pedagogía crítica para el aula

En las secciones previas, hemos resaltado la importancia de ver las escuelas como lugares sociales y políticos implicados en la lucha por la democracia. Además, hemos reconsiderado la relación entre autoridad y trabajo docente, y hemos intentado desarrollar los rudimentos teóricos de un programa en el cual la educación docente pudiera ser vista como una forma de política cultural. En esta sección final, cambiamos el foco de las cuestiones de los propósitos institucionales y la definición docente a los temas de la pedagogía crítica y el aprendizaje de los estudiantes. Al hacerlo, señalamos algunos de los elementos fundamentales que, creemos, pueden ser usados para construir una pedagogía crítica, en la cual la cuestión de los intereses de los estudiantes o sus motivaciones está vinculada a la dinámica del auto-ejercicio y el ejercicio social del poder. Queremos hacer hincapié aquí en que las escuelas públicas moldean y refuerzan las actitudes que los maestros llevan en prospecto a sus experiencias clínicas. Al enfocarse sobre algunos de los elementos teóricos que constituyen una pedagogía crítica, intentamos clarificar el vínculo entre nuestra noción de un curriculum de educación docente como una forma de políticas culturales, y la dinámica concreta de la pedagogía del aula. Teniendo esto en mente, esbozaremos ahora algunos de los rudimentos de un discurso crítico que define la pedagogía del salón de clase dentro de los parámetros de un proyecto político centrado en la primacía de la experiencia estudiantil, el concepto de voz, y la importancia de transformar a las escuelas y a las comunidades en esferas democráticas públicas.

La primacía de la experiencia estudiantil

El tipo de pedagogía crítica que proponemos está interesado fundamentalmente en la experiencia estudiantil, en la medida en que aborda los problemas y las necesidades de los propios estudiantes como el punto de partida. Por un lado, una pedagogía de la experiencia estudiantil anima la crítica de las formas dominan-

les de conocimiento y mediación cultural que moldean colectivamente las experiencias estudiantiles; por otro lado, intenta proveer a los estudiantes de los medios críticos para examinar sus propias experiencias vividas y formas subordinadas de conocimiento. Esto significa ayudar a los estudiantes a analizar sus propias experiencias para iluminar los procesos a través de los cuales éstos fueron producidos, legitimados o descalificados. Connell y colaboradores, en Australia, proveen una dirección convincente para este tipo de enfoque curricular en la formulación de los tipos de conocimiento que deberían ser enseñados para facultar a los estudiantes; de clase trabajadora, cuando sugieren:

"...que los niños de clase trabajadora acceden al conocimiento formal vía el aprendizaje que empieza con su propia experiencia y las circunstancias que la moldean, pero no se detiene ahí. Este enfoque no acepta la organización existente del conocimiento académico, ni tampoco simplemente lo invierte. Parte del conocimiento escolar existente y de lo que la población de la clase trabajadora ya sabe, y organiza esta selección de la información a través de problemas tales como la sobrevivencia económica y la acción colectiva, manejando la ruptura de los hogares por desempleo, respondiendo al impacto de la nueva tecnología, manejando problemas de identidad personal y asociación, entendiendo cómo trabajan las escuelas y por qué."

(Connell y col., 1982: 199)"

La experiencia estudiantil es la esencia de la cultura, mediación y formación de identidad, y se le debe dar preeminencia en un curriculum liberador. Es, por lo tanto, imperativo que los educadores críticos aprendan cómo entender, afirmar y analizar tal experiencia. Esto significa no sólo comprender las formas culturales y sociales a través de las cuales los estudiantes aprenden cómo definirse a sí mismos, sino también aprender cómo com-

" . Véase también Peter McLaren, 1986.

prometer la experiencia estudiantil para que tal experiencia ni se apruebe ni se deslegitime de manera incompetente. Esto sugiere que, primero que nada, el conocimiento sea significativo para los estudiantes antes de que sea crítico. El conocimiento escolar nunca habla por sí solo; en cambio, es constantemente filtrado a través de las experiencias ideológicas y culturales que los estudiantes llevan al aula. Ignorar las dimensiones ideológicas de la experiencia estudiantil es negar la base sobre la cual los estudiantes aprenden, hablan e imaginan. Judith Williamson señala adecuadamente este tema:

"Walter Benjamin ha dicho que las mejores ideas no sirven si no hacen algo útil de la persona que las porta; en un nivel aún más simple, yo añadiría que las mejores ideas ni siquiera existen si no hay alguien que las porte. Si no podemos lograr el 'curriculum radical' o despertar el interés necesario en las 'habilidades básicas', éstas no tienen caso. Pero de cualquier modo, en última instancia ¿de qué nos preocupamos más: por nuestras ideas, o por el niño-estudiante al cual intentamos enseñárselas?"

(Williamson, 1984: 24)²⁰

Los estudiantes no pueden aprender, a menos que los maestros desarrollen una comprensión de las variadas formas en las cuales las percepciones e identidades de los estudiantes están constituidas a través de diferentes dominios sociales. Está en juego la necesidad de los maestros-estudiantes de entender cómo las experiencias producidas en los variados dominios y niveles de la vida cotidiana dan lugar a las diferentes voces que los estudiantes emplean para dar significado a sus mundos y, consecuentemente, a su existencia en la sociedad en su conjunto. Por supuesto que no todas las experiencias estudiantiles deberían ser afirmadas sin reservas o consideradas legítimas, dado que algunas de ellas indudablemente partirán de una acrítica caracterización y construc-

²⁰ . Véase también Henry Giroux, 1986.

ción social del mundo (como en los estereotipos racistas y sexistas, por ejemplo). En este caso, los maestros deben entender la experiencia de los estudiantes como surgiendo de discursos y subjetividades múltiples, algunos de los cuales deben ser cuestionados más críticamente que otros. Es crucial, por lo tanto, que los educadores señalen la cuestión de cómo los aspectos del mundo social son experimentados, mediados y producidos por los estudiantes. El no hacerlo no sólo evitará que los maestros deriven en los impulsos, emociones e intereses que les dan a los estudiantes su voz peculiar, sino que hará también igualmente difícil proveer el equilibrio para el aprendizaje mismo.

A! tiempo que el concepto de experiencia estudiantil se ofrece como central de una pedagogía crítica, debería ser reconocido también como una categoría central de los programas de educación docente. Esto sugiere que las prácticas de los estudiantes deberían ser vistas como situaciones en las que la cuestión de cómo la experiencia es producida, legitimada y llevada a cabo se convierte en un objeto de estudio al mismo tiempo para los maestros y los estudiantes. Desafortunadamente, la mayor parte de las prácticas de los estudiantes son vistas ya sea como un rito de paso dentro de la profesión, o meramente como una experiencia culminante formal en el programa de educación docente.

La voz del estudiante y la esfera pública

El concepto de voz constituye el punto focal para una teoría de la enseñanza y el aprendizaje que genera nuevas formas de socialización, al igual que nuevas y desafiantes formas de confrontar y comprometerse en la vida diaria. La voz, simplemente se refiere a las variadas medidas a través de las cuales los estudiantes y los maestros participan activamente en el diálogo. Esto está relacionado con los medios discursivos con los que los maestros y estudiantes intentan hacerse "oír" y para definirse como autores activos de sus mundos. Mostrar una voz significa, como dice Mijail' Bajtín, "recontar una narración en las propias palabras" (en Rosen, 1986: 234). Más específicamente, el término

"voz" se refiere a los principios del diálogo según son enunciados y actuados dentro de situaciones sociales particulares. El concepto de voz representa las instancias peculiares de la autoexpresión a través de las cuales los estudiantes afirman su propia identidad de clase, cultura, raza y género. Una voz estudiantil está necesariamente moldeada por la historia personal y el compromiso distintivo vivido con la cultura circundante. La categoría de voz, entonces, refiere a los medios a nuestra disposición, los discursos disponibles para nosotros que nos hacen ser entendidos y escuchados, y definimos como participantes activos en el mundo. Sin embargo, como hemos señalado previamente, la cultura escolar dominante generalmente representa y legitima las voces de los varones blancos de las clases media y alta, con la exclusión de los estudiantes económicamente en desventaja, más específicamente mujeres de antecedentes minoritarios'. Una pedagogía crítica toma en cuenta las formas variadas en las cuales las voces que los maestros usan para comunicarse con los estudiantes pueden silenciarlos o legitimarlos.

El concepto de voz es crucial para el desarrollo de una pedagogía crítica del aula porque provee una base importante para construir y demostrar los imperativos fundamentales de una democracia fuerte. Tal pedagogía intenta organizar las relaciones en el aula de manera que los estudiantes puedan partir y confirmar aquellas dimensiones de sus propias historias y experiencias que están profundamente enraizadas en la comunidad circundante. Además, al crear vínculos activos con la comunidad, los maestros pueden abrir las aulas a sus diversos recursos y tradiciones. Esto presupone que los maestros se familiaricen con la cultura, economía y tradiciones históricas que pertenecen a la comunidad circundante. En otras palabras, los maestros deben asumir una responsabilidad pedagógica para intentar entender las relaciones y fuerzas que influyen a sus estudiantes fuera del contexto inmediato del aula. Esta responsabilidad requiere de los maestros que de-

"Para un análisis más amplio, véase Arthur Brittan y Mary Maynard, 1984.

sarrollen su currícula y prácticas pedagógicas en torno de aquellas tradiciones, historias y formas de conocimiento comunitarias que son frecuentemente ignoradas dentro de la cultura escolar dominante. Esto puede llevar, por supuesto, a un entendimiento más profundo de parte de los maestros y de los estudiantes de cómo tanto los conocimientos "locales" y "oficiales" son producidos, sostenidos y legitimados.

Los maestros necesitan desarrollar prácticas pedagógicas que vinculen las experiencias estudiantiles con aquellos aspectos de la vida comunitaria que conforman y sostienen tales experiencias. Por ejemplo, los maestros-estudiantes podrían compilar historias orales de las comunidades en las que enseñan, que después puedan ser usadas como un recurso escolar y del currículum (particularmente en los programas de lectura). En suma, podrían trabajar en ello y analizar cómo diferentes agencias sociales comunitarias funcionan para producir, distribuir, y legitimar formas particulares de conocimiento y de relaciones sociales. Esto ampliaría su noción de prácticas pedagógicas, y les ayudaría a entender la relevancia de su propio trabajo para instituciones distintas de las escuelas. De manera similar, los maestros en prospecto podrían desarrollar vínculos orgánicos con agencias comunitarias activas, tales como empresas, organizaciones religiosas, y otras esferas públicas, en un intento por desarrollar una conexión más significativa entre el currículum escolar y las experiencias que definen y caracterizan la comunidad local. El concepto de voz puede proveer un principio básico de organización para el desarrollo de una relación entre el conocimiento y las experiencias estudiantiles, y, al mismo tiempo, crear un foro para examinar temas más amplios de la escuela y la comunidad. En otras palabras, los maestros deben ser conscientes tanto de las fuerzas transformadoras como de las estructuras de opresión de la comunidad más amplia, y desarrollar esta conciencia en estrategias curriculares diseñadas para facultar a los estudiantes hacia la creación de una sociedad más liberadora y humana. En resumen, los maestros deberían estar atentos a lo que significa construir formas de conocimiento en sus salones de clase, que permitan a los estudiantes

afirmar sus voces dentro de áreas de la vida comunitaria; esto es, dentro de esferas públicas democráticas, necesitadas de constante crítica, salvaguarda y renovación.

Vale la pena citar ampliamente a Steve Tozer en relación a este tema.

"El proceso de ajustar los estudiantes a la vida comunitaria, por tanto, es un esfuerzo para preparar a los estudiantes tanto para la comunidad existente, como para llevarlos a entender y apreciar los valores históricos e ideas que apuntan a una comunidad más ideal que aquella existente [...]. el deber del maestro es reconocer los ideales históricos que nacen que valga la pena la vida comunitaria, ideales sobre los cuales la sociedad más amplia está fundada; ideales de dignidad humana y equidad, libertad y mutuo cuidado de una persona a otra [...]. Esto no quiere decir que los maestros deben preparar a los estudiantes para una utopía inexistente. Más bien, los maestros deben desarrollar una comprensión de la comunidad tal como existe, y una comprensión de qué clase de persona será requerida para hacerla mejor. Pueden intentar desarrollar por sí mismos un ideal de la comunidad por la que los estudiantes deberían luchar, y podrían ayudar a sus estudiantes con el conocimiento, los valores y las habilidades que necesitarán si va., a ser lo suficientemente fuertes para mantener altos estándares de creencia y comportamiento en una sociedad imperfecta."

(Tozer, 1985: 152-153)

Es una desafortunada verdad evidente que cuando las comunidades son ignoradas por los maestros, los estudiantes frecuentemente se encuentran a sí mismos atrapados en instituciones que no sólo les niegan una voz, sino que los privan de una comprensión relacional o contextual de cómo el conocimiento que adquieren en el aula puede ser usado para influir y transformar la esfera pública. Implícito en el concepto

de vincular las experiencias del aula con la comunidad más amplia, está la idea de que la escuela es entendida mejor como una *polis*, como un lugar de ciudadanía. Dentro de este lugar, los estudiantes y maestros pueden comprometerse en un proceso de deliberación y discusión dirigido al avance del bienestar público de acuerdo con los principios y juicios morales fundamentales. Para llevar a las escuelas más cerca del concepto de *polis*, es necesario definirlas como espacios públicos que buscan recapturar la idea de democracia crítica y comunidad. En efecto, queremos definir a los maestros como participantes activos en la comunidad, cuya función es establecer espacios públicos en los que los estudiantes pueden debatir, apropiarse y aprender el conocimiento y las habilidades necesarias para vivir en una democracia crítica.

Por espacio público entendemos, como Hannah Arendt, un conjunto concreto de condiciones de aprendizaje en el que las personas se reúnen para hablar, comprometerse en el diálogo, compartir sus relatos, y para luchar dentro de relaciones sociales que fortalecen —más que debilitan— las posibilidades de la ciudadanía activa (Arendt, 1958). La escuela y las prácticas del aula deberían, en cierta forma, estar organizadas en torno de formas de aprendizaje que sirvan para preparar a los estudiantes para roles responsables como intelectuales transformadores, como miembros de la comunidad, y como ciudadanos críticamente activos fuera de las escuelas".

". Los intentos por vincular la instrucción en el aula a los contextos comunitarios no son nunca más importantes que durante las experiencias clínicas de los maestros. En estas ocasiones, los maestros en prospecto deberían ser ayudados para hacer conexiones con organizaciones comunitarias progresistas, especialmente aquellas afiliadas a reuniones de consejo gubernamental, y para entrevistar a líderes y trabajadores comunitarios en variadas agencias de la comunidad vinculada a la escuela. Esto amplía la posibilidad de que los maestros en prospecto hagan vínculos críticos reflexivos entre prácticas de aula y el *ethos*, y necesidades del medio social y cultural circundante.

Conclusión

Iniciamos este ensayo argumentando que la formación docente debe ser seriamente repensada a lo largo de las líneas de la tradición democrática crítica, una tradición que, por desgracia, ha sido excluida de los actuales debates de la educación escolarizada en Estados Unidos. Hemos argumentado que esta tradición provee la base para repensar la relación de la escolarización con el orden social, y para reestructurar la educación de los futuros maestros a fin de prepararlos en el rol de intelectuales transformadores. Además, hemos argumentado que los programas de educación docente deben asumir un rol central en la reforma de la educación pública, y para ello, deben imponer la primacía de la tradición democrática para reestructurar las relaciones escuela/comunidad.

En nuestra visión, la búsqueda de una democracia creativa realizada a principios de siglo por Dewey y otros, está actualmente en retirada habiendo sido abandonada igualmente por liberales y radicales. Esta situación presenta un doble reto a los educadores críticos: hay ahora una urgente necesidad no sólo de resucitar la tradición de la democracia liberal, sino también de desarrollar una perspectiva teórica que vaya más allá de ella. En la era actual de conservadurismo, la educación pública debe analizar sus fuerzas y debilidades frente a un ideal de democracia crítica, más que frente actual referente corporativo del mercado capitalista. De manera similar, la educación pública debe completar la tarea de educar a los ciudadanos para tomar riesgos, para luchar por el cambio institucional y social, y para pelear por la democracia y *contra* la opresión tanto dentro como fuera de las escuelas. El ejercicio del poder pedagógico necesariamente va de la mano de la transformación social y política.

Nuestra posición está en deuda con Dewey, pero intenta extender su proyecto democrático. La lucha de Dewey por la democracia era principalmente pedagógica, y falló ampliamente en el desarrollo de un análisis extenso de las relaciones de clase y las desigualdades históricamente condicionadas en la sociedad. In-

versamente, nuestra posición acentúa la idea de que las escuelas representan sólo un lugar importante en la lucha por la democracia. Es diferente de la visión de Dewey debido a que percibe la capacitación individual y social de los estudiantes involucrados, no sólo las políticas de la cultura del aula, sino también la lucha política y social fuera de la situación escolar. Tal aproximación reconoce que la pedagogía crítica es sólo una intervención –aunque crucial– en la lucha para reestructurar las condiciones ideológicas y materiales de la vida cotidiana. Estamos convencidos de que las instituciones de formación docente y las escuelas públicas pueden y deben jugar un rol activo y productivo en el ensanchamiento de las posibilidades para la promesa de la escolarización, la política y la sociedad estadounidense.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. y K. Teitelbaum (1986) *"Are Teachers, Losing Control of their Skills and Curriculum?"*, en Journal of Curriculum Studies, 18.
- ARENDT (1958) *The Human Condition*, Chicago, University of Chicago Press.
- ARONOWITZ, S. (1986) *"Schooling, Popular Culture, and Post-Indo, trial Societv: Peter McLaren Interviews A ronowitz"*, en Orbir, 17.
- y H Giroux (1985) *Education under Siege: The Conservative, Liberal, & Radical Debate over Schooling*, South Hadley, MA, Bergin & Carvey.
- BARBER (1984) *Strong Democracy: Participating Politics for a New Age Theology of Liberation*, Berkeley, University of California Press.
- BASTIAN, A., C. Creer, N. Fruchter, M. Gittel y K. Haskins (1985) *Choosing Equality, The Case for Democratic*

- Schooling*, Nueva York, New World Foundation.
- BELSEY, C. (1980) *Critical Practice*, Londres, Methen.
- BERMAN, E. (1985) *"The improhability of Meaningful Educational Reform"*, en Issues in Education, 3.
- BERNSTEIN, R. (1985) *"Dewey and Democracy: The Task Ahead of Us"*, en John Rajchman y Cornell West (comps.) *Post-Analytic Philosophy*, Nueva York, Columbia University Press.
- BOYER (1983) *High School: A Report on Secondary Education in America*, Nueva York, Harper & Tow.
- BRITTAN. A. y M. Maynard (1984) *Sexism, Racism and Oppression*, Nueva York, Blackwell.
- BUNZEL, J. (comp.) (1985) *Challenge to American Schools: The Case for Standards and Values*, Nueva York, Oxford University Press.
- CARNEGIE CORPORATION (1983) *Education and Economic Progress: Toward a National Education Policy*, Nueva York, Author.
- CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY (1986) *A Nation Prepared: Teachers for 21st Century*, Hyattsville, MO, Author.
- CONNELL, R., D. Asheden, S. Kessler y G. Dowsett (1982) *Making the Difference: Schools, Families and Social Division*, Winchester, MA. Allen & Unwin.
- CORNBLETH, C. (1986) *"Ritual and Rationality in Teacher Education Reform"*, en Educational Researcher, 15, n° 4.
- CREMIN, L., D. Shannon y M. Townsed (1954) *A History of Teacher's College*, Nueva York, Columbia University Press.
- DARLING-HAMMOND (1984) *Beyond the Commission Reports: The Coming Crisis in Teaching R-3177-RC*, Santa

Curriculum at Carnegie Mellon University, manuscrito inédito, Carnegies Mellon University.

NARREN, D. (1985) *"Learning from Experience: History and Teacher Education"*, en **Educational Researcher**, 14, n° 10.

WELCH, S. (1985) **Communities of Resistance and Solidarity**, Nueva York, Orbis Press.

WILLIAMSON (1984) "Is there Anyone Here From a Classroom?", en **Screen**, 26.

WYNNE, E. (1985) *"The Great Tradition in Education: Transmitting Moral Values"*, en **Educational Leadership**, 43.

ZEICHNER (1983) *"Alternative Paradigms of Teachers Education"*, en **Journal of Teacher Education**, 34.

Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia*

*Henry Giroux
Peter McLaren*

En las páginas siguientes sostendremos que las actuales tentativas que proveen de un lenguaje teórico para examinar los procesos de escolarización, para guiar las investigaciones empíricas en los contextos educativos, y para lograr un mayor acceso en una comprensión más crítica de las dimensiones de la ciencia social, cultural y política, han sido menos que satisfactorias. En realidad, han sido seriamente inadecuadas. En cuanto a eso, sostenemos la necesidad fundamental de la investigación educativa para crear un nuevo vocabulario teórico que asuma la primacía del lenguaje y la experiencia y la construcción social del significado y la subjetividad. La ausencia de tal vocabulario teórico es evidente no sólo dentro del dominio de la principal corriente de investigación en la escolarización, sino también en la negativa de los teóricos críticos de desarrollar una mayor comprensión de las relaciones entre el lenguaje y la experiencia del estudiante como una dinámica central en la cual los estudiantes vienen a experimentarse a sí mismos como sujetos. Esto también se hace evidente en la negativa de los teóricos críticos para desarrollar una teoría de la diferencia que ponga al descubierto cómo es que se produce la do-

Traducción: Berta Orozco Fuentes. ENEP-Aragón, División de Estudios de Postgrado e Investigación, UNAM.

Esta traducción cuenta con la autorización de la Dirección General de Proyectos Académicos de la UNAM, y se sujeta a las revisiones que tal Dirección estimó convenientes para su publicación.

minación cultural en sus representaciones y prácticas sociales, cualidades negativas que han devaluado al otro como objeto, en vez de considerarlo el sujeto de la historia. Es evidente también en la negativa de los educadores críticos la tendencia a desarrollar formas de pedagogía en las cuales la comprensión histórica y la producción de la experiencia funcionan como una forma de contramemoria, que es como dar cuenta de la lucha sobre la representación de experiencias en las cuales los grupos subordinados operan desde una posición de marginalidad y silencio. En efecto, al minimizar la importancia del lenguaje, la experiencia y el poder, los educadores críticos han abandonado el desarrollo de un discurso que enlace la subjetividad, la pedagogía y la historia con un lenguaje de visión y vida pública.

En la primera sección de este capítulo intentamos esbozar la actual crisis en la pedagogía crítica que referimos como una inhabilidad para moverse más allá del lenguaje de crítica y dominación. En la segunda sección intentamos bosquejar una construcción conceptual para examinar el lenguaje y sus relaciones con la formación de la subjetividad y la praxis, y tratamos de persuadir al lector de que la elección del lenguaje que nosotros hacemos como educadores en la descripción, la interpretación y en el análisis de la realidad social es un factor crucial para el cambio educativo y social. Nos orientamos en la discusión de cómo el lenguaje trabaja para la construcción social y como mediación en la realidad, y de cómo interactúa con la experiencia para determinar la subjetividad en el actual debate entre los educadores críticos. De un modo o de otro, el lenguaje de la teoría radical educativa es también cc/Mito e impráctico. Por último, ofrecemos un breve bosquejo de una pedagogía crítica para el uso del salón de clase que contiene por lo menos un vocabulario mínimo e ideas para la creación de una activa ciudadanía crítica de estudiantes.

La pedagogía crítica y la crisis dentro del lenguaje de la teoría

Como se ha venido desarrollando la pedagogía radical tanto

en Inglaterra como en los Estados Unidos en la última década, se ha inspirado en gran medida en las formas particulares de la economía política, en la ideología crítica y en la crítica cultural. Su principal tarea y hazaña es que ha servido a la importante función de desafío que puede ser vagamente llamada la ideología de la teoría y práctica educativa tradicional. La investigación educativa tradicional intentó la acción paradójica de la despolitización del lenguaje y la escolarización, y al mismo tiempo la legitimación de las ideologías capitalistas. En oposición a los intentos de los tradicionalistas de suprimir cuestionamientos teóricamente importantes con respecto a las relaciones que existen entre conocimiento, poder y dominación, los teóricos educativos críticos fueron capaces de desarrollar un nuevo lenguaje teórico y una forma de crítica para sugerir que las escuelas fueron considerablemente (aunque no exclusivamente) instrumentos de producción social, ecodómica y cultural. Aun en las mejores condiciones, la escuela pública ofreció movilidad limitada a los miembros de las fracciones de clase subordinada pero, en el análisis final, ellos sirvieron principalmente como instrumentos poderosos para la reproducción de las relaciones sociales capitalistas y legitimación de las ideologías dominantes. A pesar del éxito en el desarrollo de su comprensión teórica y análisis político de la escolarización, la teoría educativa radical padeció algunos desafíos serios, siendo el más significativo su fracaso para moverse más allá del lenguaje de crítica y dominación. Esto es, los educadores radicales continuaron empantanados en un lenguaje que vincula a las escuelas con las ideologías y las prácticas de dominación. Desde este enfoque, las escuelas fueron entendidas casi exclusivamente como instrumentos de reproducción social, productoras de obedientes trabajadores para el capital industrial; el conocimiento escolar fue generalmente puesto a un lado por una forma de ideología burguesa, y los maestros con frecuencia fueron concebidos como atrapados en los aparatos de dominación, que funcionan con una implacable precisión y certeza absoluta.

Por supuesto, es importante reconocer que el modelo de reproducción de la escuela se transformó crecientemente, tornándose

teóricamente más sofisticado cuando los teóricos críticos lo usaron para explorar el papel que las escuelas han jugado en el proceso de acumulación del capital, de la legitimación ideológica, y en la producción de conocimiento necesario para mantener las demandas crecientes de un cambio de la sociedad capitalista. Lo notable es que, aun cuando la riqueza teórica de este modelo analítico se extendió contemplando una más amplia serie de cuestiones, la lógica fundamental que originó esta posición no cambió. Este modelo de análisis aun operó rígidamente dentro y en respuesta de la lógica del capital. La teoría de la reproducción de la escuela es básicamente una forma reactiva de análisis, que simplifica repetidamente la complejidad de la vida social y cultural, y en última instancia ignora la creación de un discurso teórico que trascienda los imperativos de posibilidad dentro de las existentes configuraciones de poder capitalista. El mayor fracaso de esta posición ha sido prevenir a los educadores de izquierda del desarrollo de un lenguaje en el cual puedan teorizar para las escuelas. En vez de esto, los educadores radicales han teorizado principalmente acerca de las escuelas como instrumentos de dominación, y, como tales, ellos rara vez se han comprometido con la posibilidad de una nueva construcción, con una aproximación alternativa de la organización escolar, del curriculum y de las relaciones sociales en el salón de clases.

Bajo el enfoque de las escuelas como, principalmente, espacios de reproducción, los educadores radicales no han sido capaces de desarrollar una teoría de la escolarización que ofrezca una posibilidad viable de lucha contrahegemónica y de contestación ideológica. Dentro de este discurso, las escuelas, los maestros, y los estudiantes son vistos con frecuencia, implícitamente, como extensiones de la lógica del capital solamente. En vez de luchar con las escuelas como espacios de contestación, de negociación y de conflicto, los educadores radicales tienden a producir una sobresimplificada versión de la dominación, que sugiere que las escuelas no pueden ser vistas como espacios que ofrezcan la posibilidad de intervención y cambio constructivo.

La teoría educativa radical ha estado marcada por un lenguaje de crítica, el cual abandona la exploración y desarrollo de un número importante de cuestiones que, creemos, son centrales para una teoría crítica de la escolarización. En principio, esto ha menguado el desarrollo de una filosofía pública que integre los problemas del poder, de la política, y la posibilidad con respecto al papel que deben desempeñar las escuelas como esferas públicas democráticas. Los teóricos educativos radicales han estado atrapados en la descripción de la realidad de la *existencia* de las escuelas, así que han fracasado para presentar cuestionamientos o propuestas y significados acerca de lo que estas escuelas *deberían* ser. Careciendo de una visión sustantiva, los teóricos radicales han ignorado la tarea de desarrollar la fundamentación de una filosofía pública progresista como referente para la reconstrucción de las escuelas en tanto esferas públicas democráticas. En este caso, tales educadores han fallado en la construcción de un discurso programático para proveer a los estudiantes con el conocimiento, las habilidades y los valores que ellos necesitarán para el ejercicio de la compasión, y la dirección necesaria para encontrar sus propias voces que les enseñe al mismo tiempo cómo entender y encadenar sus voces para el ejercicio de la responsabilidad social y del valor cívico. Por ejemplo, los educadores radicales no han sido capaces de proponer una visión de la escuela que enlace la educación pública con los imperativos de la democracia, en vez de las limitadas demandas del mercado, o hacia una lógica cultural que se mueva más allá del etnocentrismo dado a conocer por el primer Secretario de Educación, William Bennett. Esto es, existe una ausencia en este discurso respecto de cómo el significado y la naturaleza de la educación pública puede estar situada dentro de los más vastos contextos de lo que significa ver a las escuelas como fundamentales para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida, como espacios sociales desde los cuales se organizan las energías de una visión moral en el orden de retar al instrumentalismo estéril, al egoísmo, y al menosprecio de la comunidad democrática que se ha convertido en el rasgo distintivo de los años 80.

En segundo término, los teóricos educativos radicales han ignorado virtualmente cualquier esfuerzo por desarrollar una teoría ética en el orden de proveer de un referente para la justificación de su propio lenguaje y por legitimar las prácticas sociales necesarias, para la defensa de un particular enfoque de lo que las escuelas deberán llegar a ser. Atrapados dentro de la paradoja de la indignación moral manifiesta, fuera del beneficio de una teoría ética y moral bien definida, los educadores radicales han sido incapaces de salirse de la postura de crítica hacia un enfoque o visión sustantiva. Existe un cambio fundamental en este enfoque en cuanto a que los principios éticos son aquellos que conforman semejante discurso; existe también poco sentido acerca de lo que deben ser los referentes morales para la defensa de prácticas sociales particulares y culturales, ni existe un sentido de qué valores necesitan ser defendidos en los intereses de una visión emancipatoria de la escolarización.

En tercer término, los teóricos educativos radicales han sido incapaces de desarrollar formas de análisis que interroguen a las escuelas como espacios en los cuales se producen y legitiman formas privilegiadas de subjetividad y modos de vida. No hay sentido —en este lenguaje— de cómo son instruidas las subjetividades, de cómo el poder organiza el espacio, el tiempo, y el cuerpo, de cómo el lenguaje es utilizado tanto para legitimar como para marginar diferentes posiciones de sujeto, o cómo el conocimiento no sólo mitifica, sino también cómo funciona para producir las identidades, los deseos y las necesidades. En efecto, como Philip Corrigan ha señalado, no existe un discurso moral y político en la teoría educativa radical que interroge cómo las formas de existencia social estimulan, desorganizan, mutilan, diluyen, marginan, hacen posible o mantienen capacidades humanas diferenciadas que amplíen las posibilidades que tienen los individuos para vivir en una sociedad y en un mundo verdaderamente democrático y de vida autónoma.

En cuarto lugar, la teoría educativa radical ha restringido muchísimo la importancia de la redefinición de los actuales roles que deben jugar los maestros como críticos comprometidos y

como intelectuales en el aula, y como parte de un movimiento más amplio para el cambio social. Por un lado, los maestros han sido trabajados, pero no han estado incluidos como agentes que autodeterminen los cambios políticos y pedagógicos; por el otro, poco hicieron los teóricos educativos radicales para orientar el papel que deben desempeñar los maestros en alianza con los padres y con otros miembros de la comunidad más amplia, con el fin de consignar los problemas de la formación política y del cambio como parte de un movimiento más amplio educativo y socio-político. Ejemplos de semejantes alianzas entre maestros y padres de negros, latinos y niños blancos de escasos recursos han sido difundidos durante la era de Reagan. Por ejemplo, en Chicago, el movimiento encabezado por Dorothy Tillman. Como resultado de este movimiento, cientos de padres fueron educados acerca de los trabajos del sistema escolar, de cómo verse hoy envueltos activamente en las escuelas, y de cómo ser electos en varios niveles de los consejos políticos. Estos padres deshicieron el Programa de Maestría en Aprendizaje y Lectura, crearon el Consejo de Mejoramiento de la Escuela Local, y han jugado un papel activo en la promoción de la escuela crítica y de la reforma educativa. Queremos sostener que un factor que contribuye seriamente al fracaso de la teoría educativa radical tal y como hemos venido discutiendo, consiste en las diferencias inherentes a su lenguaje de análisis.

Lenguaje y realidad: soportes conceptuales

A fin de orientar algunos de los problemas que hemos subrayado en la sección previa, queremos concentrarnos en la necesidad de un lenguaje más comprensivo, que sea capaz de concebir las escuelas como espacios complejos que no pueden ser entendidos sólo dentro de los modelos de reproducción o de la teoría de la resistencia. Como parte de un proyecto de transformación, nuestra manera de entender la escolarización tiene que ver con el modo en que hablamos acerca del propio proceso de la escolarización. Esto, a su vez, implica una lucha sobre el vocabulario

teórico y ético que empleamos al analizar cómo trabajan y operan las escuelas en nuestra sociedad. Queremos argumentar que el propósito de desarrollar un lenguaje crítico sobre la escolarización no es describir más objetivamente el mundo, sino crear una ética que lo fortalezca, en el cual el poder puede ser orientado hacia los propósitos de la liberación humana. La teoría educativa crítica necesita de un lenguaje que entienda cómo se produce la experiencia, la legitimación, y cómo está organizada como aspecto central de la pedagogía. Necesitamos examinar el lenguaje y su producción como una forma de argumento histórico; además, necesitamos un lenguaje que vea sus propios mecanismos de autoridad. El lenguaje educativo crítico que concebimos es aquel en el cual es vista la diferencia como una parte de la afirmación y de la observación, como una práctica crítica en la cual la posibilidad de la vida pública democrática se convierte en un referente central de la crítica y de la posibilidad.

Para una mayor comprensión de la escolarización como un complejo cultural, como actividad política, es necesario reconocer la naturaleza social del lenguaje y de sus relaciones con el poder y con las formas de conocimiento. Esta relación es decisiva para comprender las limitaciones de la forma en que usualmente interpretamos el papel de la escuela en nuestra sociedad. Pero antes de explorar este asunto, es importante conocer algo acerca de la manera en la cual funciona el lenguaje como mediador y factor constitutivo de lo que percibimos en la realidad. El primer tópico que deseamos enfatizar es que el lenguaje constituye la realidad en vez de, simplemente, reflejarla. El lenguaje, en este caso, no es conceptualizado como una ventana transparente hacia el mundo; constituye más bien un medio simbólico que forma y transforma activamente el mundo. Así, el lenguaje es el primer medio a través del cual los individuos construyen socialmente su conocimiento de lo real, y los medios por los cuales son atrapados en una red de significados sociales. El lenguaje no es algo conducido hacia un inmutable orden de coherencia y estabilidad, sino que es generativo de la realidad que éste evoca y de lo que éste habla. El conocimiento, desde este punto de vista, es una cons-

trucción social que significa que el mundo en que habitamos como individuos, es simbólicamente construido por la mente (y el cuerpo) a través de una interacción social, y es excesivamente dependiente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica (McLaren, 1988 y 1989). ¿Qué significa esto? De acuerdo a Richard Brown, esto implica que debemos renunciar a la bifurcación de lo literal y lo objetivo de lo metafórico, de lo simbólico y lo subjetivo. Brown ha apuntado que:

"...las realidades que refieren los símbolos son también simbólicas, es decir [...] están determinadas por los actores humanos y dentro de algún marco de visión compartido."

(Brown, 1987: 118)

Para Brown, como para nosotros, esto sugiere que las palabras no son signos de las cosas, sino que las cosas son signos de las palabras, por lo tanto, no existe realidad social que no sea experiencia a través de la matriz social del discurso. Al mismo tiempo que el lenguaje no es sólo origen de la realidad (claramente existe un mundo no discursivo fuera del lenguaje), el significado es creado en gran medida a través del lenguaje.

Existe siempre un ámbito referencia' desde el cual se constituyen los símbolos, y este particular ámbito referencia' (por ejemplo, el lenguaje, la cultura, el espacio, el tiempo) influye en cómo los símbolos generan significados. El lenguaje imprime al mundo una presencia social que nunca es neutral o improblemática. El lenguaje no refleja una imagen limpia de la realidad "fuera de ahí"; cualquier imagen, objeto o evento que éste tienda a interpretar, es percibida a través de la refracción y la distorsión. Vale decir que el conocimiento no es siempre falso, sino que nunca es completo. Podemos decir, por lo tanto, que el lenguaje produce modos particulares de ver el mundo: significados particulares. Cuando el significado es producido a través del lenguaje irreflexivamente, introduce además sedimentos en el conocimiento del sentido común —lo cual nosotros llamamos ideología— que tienden a enmascarar las "verdades fijas" o "hechos existentes" acerca del

mundo social, como si tales hechos fueran inmunes a las relaciones particulares de poder o de los intereses materiales. El lenguaje, sin embargo, siempre está situado dentro de la ideología y de las relaciones de poder/conocimiento que gobiernan y regulan el acceso de comunidades interpretativas particulares hacia prácticas específicas de lenguaje. Y esto no es menos cierto del lenguaje que nosotros empleamos como educadores, con el fin de entender teóricamente nuestro propio trabajo con los estudiantes al enseñarles. Los significados de cualquier evento o experiencia son aprovechados solamente a través del lenguaje seleccionado por la comunidad interpretativa particular que desea hacer inteligibles a tales eventos. El lenguaje se localiza siempre en discursos o familias de ideas, y el alcance de los discursos es siempre limitado o "selectivo" desde que la cultura dominante ha legitimado y hecho disponibles ciertos discursos, mientras que desacreditó y marginó otros. El lugar del significado es siempre un espacio colonizado en el cual la necesidad ya ha sido inscripta por los códigos culturales y por el más amplio ámbito de lo político, lo económico, y de las relaciones sociales.

El lenguaje puede por lo tanto ser usado para forjar y legitimar diferentes lecturas del mundo. Es al mismo tiempo un síntoma y una causa de nuestras formas culturales de ver.

Lenguaje y subjetividad

Un importante aspecto del lenguaje, enfatizado por Richard Brown y otros, es que el lenguaje que usamos siempre denota una política partidaria, "defensa de realidades"; actúa siempre como una forma de "simbolización persuasiva" —esto es, actúa siempre *retóricamente* (Brown, 1987)—. La idea que aquí enfatiza Brown puede ser rastreada en Wittgenstein y Vico, y en anteriores pensadores, y sugiere que la verdad no es independiente de los procesos o intenciones políticas y lingüísticas por las cuales son evocados. En este aspecto, nosotros podemos estar de acuerdo con Robert Scholes en que el lenguaje en cierto sentido contiene siempre un aspecto de violencia y alienación en la medida en

que, como parte del proceso de significar la realidad, separa a los seres humanos de aquello que es nombrado (Scholes, 1985: 111-112)¹. Además, cada vez que usamos el lenguaje, nos comprometemos en un acto partidario socio-político de altura. El uso del lenguaje es partidario y político porque cada vez que lo hacemos, nos incorporamos en el cómo de los procesos culturales que están siendo escritos en nosotros y en cómo nosotros, a su vez, escribimos y producimos nuestras propias escrituras para nombrar y negociar la realidad. Producimos lenguaje y, a su vez, somos producidos por éste. Podemos denunciar una no diplomática inmunidad de las consecuencias del lenguaje que empleamos. La identidad reside considerablemente dentro de las dimensiones retóricas del lenguaje, es decir, dentro de los procesos políticos y lingüísticos por los cuales éste es evocado (Brown, 1987: 81). El lenguaje que empleamos para leer el mundo determina que nosotros pensamos

¹. En su libro *Democracia y capitalismo*, Samuel Bowles y Herbert Gintis argumentan que el lenguaje es un discurso político, el cual debe ser entendido con respecto a su empleo socialmente, como un mecanismo de acción social. El lenguaje, en su perspectiva, no es indicador de la conciencia, un conducto de lo más interno para expulsar los "estados", o una forma de acción comunicativa impelida por ideas. Las ideas lógicamente no existen antes que las palabras, pero tampoco son simples formas de discursos. Las palabras son constitutivas de la realidad que evocan. Bowles y Gintis argumentan, con acierto desde nuestro punto de vista, que el discurso es una "estructura contestada que construye la vida social." (Bowles, 1986: 159) en vez de "reflexionada". No sólo rechazan la expresión y teorías traducidas de lenguaje; rechazan también el modelo de marxismo clásico antropomórfico de la acción social colectiva (por ejemplo, "los individuos actúan felizmente a través de los comunes intereses de clase"). Los instrumentos de los discursos no guían sólo las prácticas sociales sino que en parte los constituyen a través de formas de atadura y antagonismo. Dar intereses no es inherente a la posición social de los agentes sociales; éstos esperan ser articulados y puestos en práctica por formas de discurso político. Más bien, los discursos instrumentan para cualquier grupo que influye en la práctica social. Bowles y Gintis señalan lo que sucede sutilmente cuando dicen que "la construcción de la historia es con frecuencia asunto de la construcción del lenguaje" (ibid: 162).

y actuamos en y sobre el mundo. Si es verdad que construimos el sentido de la realidad social a través del lenguaje, que está siempre saturado con una cadena de discursos soportados por intereses materiales y por formas de dominio social, entonces es a través del lenguaje que somos producidos como sujetos (provistos con las posiciones disponibles de sujeto o punto de vista). Por consiguiente, se puede también decir que el lenguaje ayuda a construir la subjetividad (que con frecuencia es construida fuera de una multiplicidad de posiciones de sujeto). Empleamos el término subjetividad como distintivo del de identidad porque la subjetividad nos permite reconocer y orientar las formas en las cuales los individuos construyen el sentido de sus experiencias, incluyen sus conciencias y maneras inconscientes de ver, y las formas culturales disponibles, a través de las cuales semejantes maneras de ver son de un modo o de otro constreñidas o permitidas. El término "identidad" implica, por otra parte, que hay una esencia determinada que existe independientemente de la cadena de discursos disponibles para los individuos. Es decir, dicho término sugiere un unitario, un sujeto auto-constituido y soberano, cuya autonomía y primordiales características son pre-discursivas en la naturaleza, declaradamente constituidos fuera del lenguaje, la historia o la dominación. Karl Raceuskis subraya este aspecto cuando escribe:

"...la identidad está naturalmente dada, y es por tanto considerada una posición, no obstante es también aquella que posee el individuo. Si, por una parte, la identidad es constituida por una experiencia personal y una historia individual, es también inevitablemente un producto de los otros determinantes culturales, sociales y lingüísticos. En el momento en que el individuo reconstruye y reflexiona sobre una realidad imaginaria, él/ella cultivan una ilusión de control conciente que sirve sólo para ocluir la naturaleza aleatoria y contingente de esta esencia imaginaria."

(Raceuskis, 1988: 21)

². Ver la excelente discusión de la constitución de la subjetividad en Chris Weedon, 1989.

En este contexto, la identidad es imaginaria (en el sentido lacaniano) y, de acuerdo a las teóricas feministas como Luce Irigaray, tal construcción del yo es, invariable e inevitablemente, masculina (Whitford, 1988).

La subjetividad, por otra parte, indica una presencia individual sin esencia, y subraya la contingencia de la identidad, el hecho de que los individuos constan de una fusión descentrada de posiciones de sujeto dependientes altamente del discurso, la estructura social y de la investidura afectiva para mantener un sentido de coherencia en un mundo de constante cambio. Preferimos el término identidad porque enfatiza el hecho de que la posición del sujeto es un punto de vista que toma el hablante dentro de un discurso, el cual puede ser afirmado o confrontado en las posiciones que toman otros hablantes. Los discursos son investidos en las formas materiales e institucionales, y son guiados por prácticas discursivas que, después de Foucault, se refieren a las reglas históricas anónimas, aquellas que orientan lo que puede ser dicho y lo que debe permanecer no dicho, quiénes pueden hablar con autoridad y quiénes deben escuchar (McLaren, 1989). Desde la perspectiva de la escolarización, un discurso puede ser definido como un "sistema de posiciones reguladas" que establecen diferencias entre los campos y las teorías de educación (Smith y Zantiotis, 1989). Desde que los discursos emergen y son constituidos y constitutivos de configuraciones particulares de poder, están vinculados necesariamente a una posición ideológica. Los discursos son ideológicos y no simplemente reflejos de una base económica, en sus efectos de poder. Como tales, deben ser considerados prácticas materiales. Los discursos sitúan la historia no en el registro de una noción universal de verdad, sino más bien en nociones de prácticas significativas (Kaplan, 1987: 23).

Usualmente consentimos en asumir posiciones del sujeto que nos son familiares y con las cuales nos sentimos confortables. Es a través de la gramática textual de los discursos (las reglas que generan significados) que nos constituimos a nosotros mismos como una política y advertimos también, junto con Richard Brown (1987: 128), que "la transformación gramatical de una

política es una definición de revolución". Argumentamos que los discursos no aglutinan totalmente las identidades o las subjetividades, sino que producen una cadena de posiciones de sujeto, alrededor de las cuales tienden a agruparse las subjetividades y/o resistirse unas a otras (Donald, 1985: 344).

Lenguaje, experiencia y praxis

La importancia del lenguaje reside en el hecho de que es a través de él que representamos la experiencia y la acción como el resultado de cómo interpretarnos esa experiencia. Esto es importante no sólo para los investigadores que intentan comprender el proceso de la escolarización, sino también para los estudiantes, quienes están pretendiendo analizar críticamente sus experiencias diarias. *La lucha sobre cómo nombrar y transformar la experiencia es uno de los problemas más cruciales en la pedagogía crítica y en la lucha por el cambio social.* Esta lucha se encuentra, en parte, influida por la lucha sobre el lenguaje y por cómo es empleado. Como una práctica humana socialmente organizada y culturalmente producida, el lenguaje jamás actúa en sí mismo, sino sólo en conjunción con los lectores, con su ubicación social, con sus historias, y con sus necesidades y deseos subjetivos. Sólo cuando podamos elegir nuestras experiencias —dar voz a nuestro propio mundo y autoafirmarnos con todo el corazón y propósito como agentes sociales activos— podremos empezar a transformar el significado de estas experiencias para un examen crítico de los supuestos en los cuales son construidas esas experiencias. Usar el lenguaje en formas específicas puede ayudar a restringir o posibilitar formas particulares de comportamiento. Esto puede ser visto en el lenguaje usado por los etnógrafos críticos y los investigadores de acción, quienes, habiendo teorizado la cultura dominante que se impone opresiva y coarta a sus sujetos en sus propios estudios, han trabajado frecuentemente para cambiar los rasgos opresivos operando sobre situaciones dentro de sus investigaciones o, mejor dicho, describiéndolos solamente. Careciendo de una teoría de la dominación, los investigadores a menudo consideran sus si-

tuaciones con valor neutral, y prefieren la acción desinteresada, ubicándose como observadores "objetivos".

Los investigadores educativos, que son capaces de señalar la injusticia social, frecuentemente extienden su papel de investigadores hacia las actividades sociales. Pero si el concepto de dominación y opresión no forma parte de su vocabulario de investigadores, entonces a menudo sus análisis permanecen probablemente desinteresados, neutrales, y exentos de crítica social. El lenguaje transita en el poder a través de su habilidad para acomodarse, producir y resistir históricamente configuraciones específicas de poder. Como una práctica dominante, el uso del lenguaje se implica a sí mismo no simplemente por señalar el mundo a fin de sostener relaciones de opresión y dominación, sino también a través de su renuncia a interrogar a la naturaleza construida de sus propias categorías y de su visión selectiva, que incluye en su propia geografía social. El lenguaje de la principal corriente teórica educativa frecuentemente se convierte, en este caso, en un sistema totalizante opresivo, precisamente porque es incapaz de interrogar a su propia producción discursiva de lo real y de las relaciones sociales. Esto a la vez construye y mantiene relaciones que, a menudo, niegan en vez de posibilitar una vida sin explotación y sufrimiento humano.

Krystyna Pomerowska escribe que predicar o señalar constituye el núcleo del poder creativo del lenguaje, y que al predicar o señalar "creamos la realidad" (Pomerowska, 1980, en Brown, 1987: 127). La naturaleza del lenguaje que usamos determina *cómo podemos construir el sentido de nuestras experiencias*, y el tipo de acción social que elegimos para comprometernos es el resultado de la interpretación de nuestras experiencias. Esto también determina la esfera de las posibilidades que tenemos para organizar nuestro mundo social, para desarrollar nuevas formas de socialización y, como maestros, nuevas formas de pedagogía. Si la experiencia es entendida ampliamente a través del lenguaje, éste determina cómo vemos y actuamos con y en el mundo. En consecuencia aquellas experiencias en sí mismas no garantizan la verdad desde que ella abre siempre el conflicto y las interpretaciones

contradictorias. Esto es, nuestra experiencia no es algo determinado o esencia fluida, o alguna realidad concreta que existe previa al lenguaje esperando ser reflejada por éste. Más bien, la experiencia está constituida por el lenguaje (Weedon, 1989: 85).

La experiencia —"eventos y comportamientos ocurren en formaciones sociales" (De Lauretis, 1997: 42)— es considerablemente constitutiva de la subjetividad. A partir del lenguaje nos hacemos capaces de interpretar nuestra experiencia, y en consecuencia el lenguaje es también constitutivo de la subjetividad. Hemos advertido que la experiencia no habla por sí misma, fuera de la construcción de referentes (discursos) asociados con el lenguaje que seleccionamos *o que están dados* con el fin de construir el sentido de esa experiencia. El problema serio aquí es en qué manera hemos sido insertados en el lenguaje como maestros y como estudiantes. Ubicarnos reflexivamente en el discurso —en el lenguaje— significa teorizar nuestro papel como agentes sociales. Si pensamos sólo en aquellos pensamientos de los cuales ya tenemos palabras para expresarlos, entonces nuestra presencia en la historia permanece estática. Partir del estado de esta crisis es reflexionar en las posiciones de sujeto en las que los estudiantes pueden practicar formas de crítica radical ineficazmente, y comprometerse en prácticas sociales animadas por un compromiso para establecer un Orden social más democrático.

Maestros y estudiantes están otorgando posiciones de sujeto en el lenguaje que guían su espectro de perspectivas en la interpretación del mundo. El acceso a formas particulares de subjetividad está también regulado por el acto de interpretación mismo, además de las relaciones sociales institucionalizadas, y de las relaciones de poder que con frecuencia provee el contexto para privilegiar ciertas interpretaciones con base en la raza, la clase y el sexo. Tomemos el ejemplo de la subjetividad sexual construida: como Chris Weedon apunta, los discursos dominantes sobre la sexualidad femenina definen la sexualidad entre las mujeres como naturalmente pasiva, y construyen definiciones de femineidad que privilegian el papel de subordinación de la mujer en el orden social (Weedon, 1989: 36). Los intereses de las mujeres

son subordinados a los intereses de los hombres a través del ejercicio de discursos patriarcales. Sobre este aspecto, Leslie Rabine señala que "las verdaderas estructuras del lenguaje occidental excluyen a las mujeres y pueden funcionar sólo a través del silencio de las mujeres y la represión de sus deseos sexuales femeninos", y que nuestra experiencia futura depende de "la superación de estructuras centrales de subjetividad" (Rabine, 1987-1988: 21). Si la subjetividad es estructurada por el lenguaje, entonces la lucha desarrolla nuevas formas de subjetividad y lenguaje que pueden integrarse a las luchas sociales. Esta opresión a través del lenguaje no es menos cierta que el discurso autoritario hablado en las aulas. Nuestras subjetividades son constituidas en lenguaje mediante el ejercicio de discursos y las posiciones subjetivas que consentimos en asumir. Los discursos pueden ser entendidos fuera de los patrones institucionales, de las formas de transmisión, de las prácticas sociales, y de los intereses materiales que los conforman y sustentan. El lenguaje, en sí, no es naturalmente un género específico, sino que las posiciones de sujetos que asumimos en ciertos discursos son realmente generadas y sostenidas por el poder patriarcal social institucional (Weedon, 1989: 173).

Los textos crean significados *particulares* y modos de comprensión que requieren ser investigados. En nuestras aulas, empezamos a reconocer la escasez de textos de la histórica resistencia de las mujeres frente al patriarcado (lo cual incrementa el verdadero silencio de las mujeres) que han privado a los estudiantes de la historia de resistencia alternativa de posiciones de sujeto que ilustran el natural estatus de las normas sexuales actuales (Weedon, 1989: 170). La advertencia de Weedon es importante:

"Aun cuando requerimos textos que afirmen al sujeto marginado, sin embargo es importante ser cauteloso constantemente acerca de los peligros de fijar las posiciones del sujeto y los significados más allá del momento en que ellos son producidos políticamente."

(Weedon, 1989: 172)

Lo que Weedon está enfatizando es que todos los textos (y nosotros usamos el término "texto" para significar varias representaciones, tales como intenciones, aulas, comportamientos, y prácticas sociales) requieren ser comprendidos en su especificidad histórica, política y cultural. Esto es, los textos no están *significando lo* mismo para los intérpretes que ocupan contextos diferentes, en coyunturas históricas diferentes. Por ejemplo, es erróneo asumir que las interpretaciones comprometidas por mujeres y hombres, o la abundancia y la pobreza, son homogéneos. De acuerdo a este tópico, Tony Bennett reconoce el reiterado y ya codificado status de la producción de conocimiento. A través de la noción de lo único, la experiencia unitaria de interpretar el significado para argumentar que las aproximaciones de los sujetos a los textos son percepciones ya modificadas de los que él llama "formaciones de interpretación", compuestas por una serie de determinaciones discursivas y textuales que organizan y animan la práctica de interpretación (Bennett, 1986)³. Estas formaciones de interpretación pueden, como Bennett señala, ser determinadas por códigos dominantes que orientan el texto popular, o por los gremios subculturales, tales como el feminismo, los gremios, el marxismo, el pensamiento Moral Mayor, el pensamiento supremo blanco, etc. En algunos casos, el intérprete rehusa la posición ofrecida y niega la interpretación, y aquí puede tratarse también de una discrepancia ideológica en relación a la raza. La cuestión para los educadores puede ser resumida así: ¿en qué grado las prácticas escolares convencionales duplican las formaciones de interpretación ya construidas de los maestros y de los estudiantes?

Hasta aquí está lanzada la moneda al aire en nuestro discurso, el "juego del lenguaje" nos ha fijado como estudiantes, maestros e investigadores como "sujetos ya hablados" por discursos, en vez de permitirnos llegar a ser agentes activamente contestatarios frente a la prisión del lenguaje. Con el fin de liberarnos de la prisión del lenguaje, necesitamos como estudiantes, maestros e in-

³. La posición de Bennett se encuentra sintetizada en Ann Kaplan, 1987: 26-27.

vestigadores, comprender que la realidad no es co-extensiva a las categorías del discurso pues, de lo contrario, significa que se está limitando el cambio social a los cambios del discurso dentro de las mismas categorías (Whitford, 1988: 120). Allan Megill nos recuerda que:

"si uno adopta (...) el punto de vista de que cualquier cosa es discurso o texto o ficción, lo real es trivializado. La gente real que murió en las cámaras de gas de Auschwitz o en Treblinka se convierten en muchos discursos."

(Megill, 1985: 345)

Irigaray y Castoriadis nos incitan a luchar por el cambio en el interior de la inconciencia social o en su orden simbólico. Necesitamos creer que "las transformaciones radicales en el imaginario social *pueden tener lugar* y una nueva e inimaginable configuración previa puede determinarse" (Whitford, 1988: 121). En la arena de lo imaginario social es que la pedagogía crítica, como una forma de política cultural, puede hacer una necesaria intervención. Al reconocer que los individuos son producidos a través del antagonismo de discursos conflictivos y posiciones de sujeto, la pedagogía crítica *puede ayudarnos a interrogar* estos discursos, permitiéndonos el desarrollo de un sentido de "intervención crítica". La intervención, en este caso, se refiere a la habilidad de los individuos de analizar la subjetividad al reflexionar sobre las posiciones del sujeto; los individuos asumen y eligen aquellos discursos que son los menos opresivos para ellos, para otros y para la sociedad como un todo.

Lo que esto significa para los educadores críticos no es fácil de articular. Pero lo intentaremos. Para los estudiantes significa enseñarles a leer los textos como lenguajes contruidos a través de la ordenación de códigos particulares, los cuales nombran y legitiman la realidad y las identidades sociales de una manera específica. Los estudiantes necesitan aprender cómo leer no como un proceso de sumisión hacia la autoridad del texto, sino como un proceso dialéctico de comprensión, crítica y transformación.

Ellos necesitan escribir y reescribir las historias en el texto que leen, como para ser capaces de una mejor comprensión, identificación y reto, para trabajar activamente en la construcción de sus propias historias y voces. La interpretación del texto debe ser una forma de aprendizaje de cómo elegir, cómo construir la voz y cómo ubicarse en la historia. Esto mueve a intervenir uno mismo en nuestra propia formación y en la formación de los otros. Desde los discursos que trabajan a través del lenguaje a enseñar prácticas sociales e institucionales, el conocimiento de los discursos que forman nuestras subjetividades puede derivar en la construcción de nuevas formas de subjetividad, relaciones sociales y arreglos institucionales más hospitalarios hacia la igualdad y la justicia social. Para los maestros y los investigadores educativos esto significa ser capaces de reconocer las limitaciones, entre las cuales la principal corriente de teoría social ha colocado nuestro modo de entender la escolarización y sus relaciones con la sociedad más amplia, y cómo ésta ha determinado nuestras subjetividades como intelectuales comprometidos en normar y producir una particular visión del mundo.

Hablamos todos desde una posición de sujeto u otro que mueve a decir que nunca podemos escapar de la ideología o de los efectos del discurso. La posición de sujeto, como hemos señalado, nos concede la ilusión de ser temporalmente fijados como autores autónomos de significado y agentes de práctica social. El punto no es lamentar nuestra pérdida de total autonomía, sino el compromiso activo en formas de "intervención crítica" para interpretar los arreglos de poder e intereses legitimados por la asunción acrítica de posiciones de sujeto particulares. Lo que estamos cuidando aquí es la sobredeterminación del lenguaje en la producción del sujeto social. Como Richard Johnson señala, debemos tomar seriamente la noción de deseo político y el discurso de autoproducción de los sujetos (Johnson, 1986-1987: 69).

El asunto es, por supuesto, cómo a través del lenguaje analítico de los estudios del magisterio, los maestros han sido producidos como sujetos sociales, lo cual afecta sus roles como investigadores e instructores. Una vez que los educadores reconozcan

las múltiples formas en que son producidos por medio del lenguaje, podrán empezar a proveer a sus propios estudiantes de un lenguaje crítico que los ayudará a transformar la conciencia de su propia auto-formación. En la siguiente sección deseamos describir más específicamente algunos problemas relevantes del lenguaje que ya constituye la teoría educativa radical.

El lenguaje y la primacía del proyecto político

La insuficiencia política y estratégica de muchos de los lenguajes que actualmente constituyen la teoría educativa radical es evidente en su total negativa para comprometer los logros teóricos que tienen al caracterizar los estudios de los campos literarios, teoría feminista, postestructuralismo, posmodernismo y teoría democrática. Aislados teóricamente de muchas de las innovaciones que tienen lugar en el ámbito mayor de la teoría social, muchos teóricos educativos radicales se han alejado de la crítica, desafiando las limitaciones de los proyectos políticos implícitos en sus trabajos, y en lugar de eso han recurrido a predicar la importancia del lenguaje simple, y han privilegiado la práctica por encima de la teoría. El llamado a escribir en su lenguaje, que es observado como claro y accesible, crecientemente se colapsa ante el peso de su propio antintelectualismo. Similarmente, la teoría se disuelve ahora en la práctica bajo el voto comprensivo de la esfera de la estrategia y pertinencia educativa. Hablar en contra de estos asuntos no significa un ejercicio inteligente, resuelto a anular la relevancia de las categorías con que esta teoría ha priorizado la práctica, o abstraer el lenguaje por sobre el de la fantasía. Ni estamos simplemente sugiriendo que los educadores críticos trasciendan por igual los argumentos reduccionistas en contra del uso del lenguaje claro o la importancia de la práctica. El problema es más bien la necesidad de cuestionar y negar los reduccionismos y las exclusiones que caracterizan a ambas posiciones que animan a estos sentimientos pragmáticos.

El lenguaje se construye siempre con respecto a la especificidad del auditorio al que se dirige, y debería ser juzgado no sólo

en términos pragmáticos, sino también con respecto a la viabilidad teórica y política del proyecto que articula. No es la complejidad del lenguaje lo que está en cuestión, sino la viabilidad del sustento teórico que conforma y promueve. Además, la relación entre teoría y práctica es multifacética y compleja. Algunos consideran la teoría simplemente conformando la práctica, mientras que en otros la práctica reestructura la teoría como una fuerza fundamental para el cambio. En algunos casos la teoría (en el más limitado sentido de la práctica de producción normativa y retórica) proporciona el refugio para pensar más allá de las actuales formas de práctica, tanto como para prever aquella que aún "no es". Privilegiar la práctica sin la debida consideración de las interacciones complejas que caracterizan la totalidad de las relaciones de la teoría/práctica y del lenguaje/significado no es simple reduccionismo, sino también una forma de tiranía teórica. Discontornar la teoría de esta manera se convierte en una forma de práctica que ignora el valor político del "discurso teórico" dentro de una específica coyuntura histórica. Esto es, en vez de examinar el lenguaje de la teoría como parte de un momento histórico más amplio de auto-examen, el lenguaje y política del lenguaje son reducidos simplemente a un asunto no problemático con claridad en vez de la problematización de su propia certeza. La intimidad de la dialéctica entre teoría y práctica es reducida a una oposición entre la teoría y la complejidad de lo real, por una parte, y la práctica de la claridad por la otra. Este es el sello de un insulso, pragmático antintelectualismo, cuya tendencia de nivelación obstruye el papel del lenguaje en la construcción de la teoría como una práctica histórica específica que haga posible la política y la praxis, como parte de un compromiso con las particularidades y problemas en un tiempo y espacio dados.

En la presente coyuntura histórica, con su exhortación a universalizar, su visión totalitaria de la historia, su abrazo etnocéntrico de la cultura, y su celebración de voracidad e individualismo, los cuestionamientos acerca del lenguaje y la teoría deben empezar con las condiciones necesarias para desarrollar formas de práctica teórica capaces de recuperar la historia como el dis-

curso del *otro*, reclamar la democracia como espacio de lucha desde una visión socialista más amplia, y desarrollar una ética radical que rechace la finalidad y el consenso para la voz de la diferencia y el diálogo. En el presente, la teoría ofrece la oportunidad de un discurso práctico cuya identidad y valor político puede ser entendido sólo en circunstancias particulares, formada por la coyuntura histórica que le da significado. Como Bruce Robbins ubica esto, el debate real sobre la teoría es acerca del contenido ideológico específico de varios discursos teóricos y de las "circunstancias que dan estas ideas a sus límites y a su lógica" (Robbins, 1987-1988: 9). El problema aquí es si el lenguaje del trabajo teórico, en el interés de hacer familiar lo extraño, reconocer la diferencia como la base de una filosofía pública que rehúsa totalizar las teorías —la cual ve al otro como un déficit— y/o suministrando cuestionamientos a la cultura dominante, encuentra demasiado peligro para incitar. Lo que muchos educadores "radicales" olvidan es que la importancia del lenguaje como una práctica teórica deriva de su poder como discurso crítico y subversivo. Juzgar la teoría como próxima al simple parámetro de medida no representa un discurso teórico específico, incapaz de reflexión sobre sus propias prácticas en la presente coyuntura histórica; una práctica que se refiere más a la defensa del *status quo* que a una teoría política, del lenguaje y la escolarización. Además, argumentar en contra de la cuestión de la claridad a costa del proyecto político nos invita a ser prudentes al considerar los nuevos discursos postestructuralistas, que en gran medida fetichizan el texto a costa de aquellos a quienes sus análisis supuestamente sirven. Nos gustaría dejar en claro, en principio, que el tipo de lenguaje crítico que estamos defendiendo no garantiza, como lo hacen los deconstruccionistas como Derrida, la posición de antireferencialidad (la negativa de la posibilidad de la seguridad, la percepción, y también de la experiencia implícita en la pretensión de que nosotros nunca experimentamos nada porque nos tropezamos sólo con rasgos diferidos de las cosas, esto es, solamente una estructura de referencia infinita o de pura diferencia, en la que hay sólo huellas anteriores a cualquier ente al cual ellas se refieren). De

todas maneras, no queremos borrar el mundo para argumentar que la referencia es simplemente un espejismo del lenguaje. Esto no es lo mismo como argumentación para una percepción inmediata o para demandar que el mundo no es textualizado por las relaciones de poder e intereses; sino que es, en palabras de Robert Scholes, asegurar que el lenguaje acomoda la realidad tanto como la construye, que "el lenguaje humano interviene en el mundo que ya ha intervenido en el lenguaje" (Scholes, 1985: 284). No estamos en la vía de sugerir que el postestructuralismo y la teoría social deconstructiva en su totalidad no deben ser reflexionados. Semejante posición es ridícula y falla al comprender muchos de los beneficios teóricos hechos por varios pensadores que han razonado desde estas perspectivas. Estamos especialmente impresionados con el argumento postestructuralista que afirma que no hay grandes teorías con las cuales justificar las prácticas sociales como neutrales y apolíticas, es decir, fuera de la ideología y más allá de la historia específica y la lucha. Por otra parte, apoyamos enteramente aquellas aproximaciones deconstructivistas y postestructuralistas que sugieren que las concepciones inglesas de conocimiento, verdad, objetividad y razón son los efectos de formas asimétricas de poder social.

Nuestro principal problema con la herencia estructuralista y sus varias irrupciones en la crítica literaria y la teoría del drama es la manera en que niegan la viabilidad del trabajo político para promulgar el discurso del escepticismo profundo. Esto es una total falta de filosofía pública, carente de conexiones orgánicas con la esfera pública más amplia; el énfasis sofocante en la noción limitada de la textualidad es su dominación en los intelectuales de las escuelas de elite, y su irrazonable pedantería, que lo hace una amenaza menor para el establecimiento de configuraciones de poder de un acompañante renuente. Existe un elemento domesticante en sus prácticas, un elitismo que amenaza sofocar a sus más importantes ideas teóricas al recortarlas desde aquellos que son oprimidos realmente, y una presunción que substituye la convicción académica por la solidez y la acción real. Hay una cierta buena actitud que orienta a este discurso, que lo hace demasiado

dócil para tomarse seriamente, una visión estrecha que alimenta a la actual sociedad a denunciar *y* oponerse. Robert Scholes habla acerca de algunos de estos temas:

"...para la generación cuyas sensibilidades fueron determinadas durante los 60, la irreverencia anarquista de la deconstrucción tiene una profunda atracción. Para aquellos que aún recuerdan bastante bien los slogans del pasado para pensarse a sí mismos como bienes en remate, como siendo co-optados por lo establecido, la postura verbal o textual ofrecida por el discurso deconstructivo es casi irresistible. Sus súplicas son tan fuertes porque esto permite un desplazamiento del activismo político en el mundo textual, donde la anarquía puede convertirse en establecimiento fuera de la amenaza de la situación actual del poder económico y político. El radicalismo político puede ser demasiado socavado o sublimado en un radicalismo textual, que puede teorizar afortunadamente sus propias desconexiones desde realidades desagradables."

(Scholes, 1986: 284)

Dentro del contexto de educación más prominente en Estados Unidos, el deconstruccionismo ha limitado el alcance y la solidez de la resistencia por las desagradables categorías más antiguas de opresión, tales como clase, sexo y raza (Christian, 1987: 55) igualmente, ha socavado la noción de intervención [*agency*] al tiempo que muchos de los grupos subordinados están tratando de colocarse u sí mismos como parte de un movimiento social más amplio para la cultura, economía y justicia social. Es con este modo de pensar que Barbara Christian escribe:

"...el nuevo énfasis en la teoría crítica literaria es tan hegemónico como el mundo que ataca. Veo el lenguaje que esto crea como aquel que mitifica la condición en vez de clarificarla, haciéndola posible para cierta gente que conoce aquel lenguaje particular para controlar el escenario crítico —aquel lenguaje aisló, interesantemente, justo cuando la bibliografía de la

gente de color, de mujeres negras, de latinoamericanos, de africanos empezó a moverse hacia 'el centro'."

(Giroux y Simon, s/t)

Desarrollando un discurso de pedagogía crítica y alfabetización crítica

En esta última sección intentaremos ofrecer un esbozo de un acercamiento a la enseñanza que tome seriamente la cuestión de la producción de conocimiento a través del lenguaje y la experiencia. La pedagogía crítica toma como uno de sus propósitos fundamentales la interpretación de cómo lo socialmente construido —y a menudo experiencias contracitorias y necesidades de los estudiantes— deben estar problematizados a fin de proveer las bases para explorar la interrelación entre sus propias vidas, y las limitaciones y posibilidades dentro del orden social amplio. Tradicionalmente, los educadores radicales han enfatizado la naturaleza ideológica del conocimiento (como una forma de crítica ideológica o como un contenido correcto ideológicamente para atraer a los estudiantes) como el primer foco para el trabajo educativo crítico. Es central para esta perspectiva una concepción de conocimiento que sugiera que ésta es producida en la cabeza del educador maestro/teórico, y no es una cultura interaccional y compromiso cultural primario expresado a través del proceso de la escritura, pensamiento, debate y lucha sobre lo que consideran conocimiento legítimo. Desde esta perspectiva, la producción de conocimiento delimita lo que está fuera del aula y las formas en las cuales los maestros, estudiantes y textos interactúan para producir interpretaciones particulares y formas de conocimiento que son generalmente ignorados. Una teoría crítica de la escolarización requiere reconocer que los procesos pedagógicos representan en sí mismos un aspecto importante de la producción de conocimiento en el aula. Esto es esencial no sólo con el fin de entender cómo los estudiantes son aislados activamente de sus propios medios culturales para producir significados, sino también porque esto legitima teóricamente las varias formas de investidura que los es-

tudiantes elaboran en sus propios procesos de aprendizaje. La pedagogía no está simplemente preocupada por la transmisión de conocimiento; está interesada en cómo el conocimiento es producido en la significación y el efecto, en cómo pasa a ser como una moneda cultural de uso corriente que resuena y extiende los intereses que los maestros y estudiantes legitiman en el contexto del aula.

El tipo de pedagogía crítica del lenguaje y experiencia que deriva de los procesos productivos e interactivos que forman el aula está preocupada fundamentalmente con las experiencias de los estudiantes en un triple sentido. Primero, el concepto de experiencia del estudiante es validado como una fuente primaria de conocimiento, y la subjetividad del estudiante es vista como multiacordada, frecuentemente como depósito contradictorio de significados. En esta perspectiva, experiencia y subjetividad no se reducen a una visión humanista de ego integrado como el origen de todas las acciones y conductas (si bien esta posición ha tendido a evitar la búsqueda de cómo trabajan la memoria y la historia para otorgar algún sentido o continuidad fluida a su yo). Igualmente, si la experiencia del estudiante es vista como constituida fuera de la diferencia, y arraigada en el discurso contradictorio y práctica no discursiva, entonces tanto las experiencias que los estudiantes traen a la escuela como las formas culturales fuera de las cuales ellos son producidos, operan dentro de tensiones que nunca son cerradas o inexpugnadas. El concepto del sujeto que emerge de nuestra concepción de la experiencia del estudiante como un terreno de lucha está articulado a Larry Grossberg:

"Este 'post-humanístico' sujeto no existe con una identidad unificada (aun entendido como una estructura hierática articulada de sus varias posiciones de sujeto) que de un modo u otro se manifiesta a sí misma en cada práctica. Mejor dicho, es un sujeto que está constantemente rehecho, redefinido como un juego movable de relaciones en un contexto en devenir. El sujeto nómada [...] [lucha] por ganar algún espacio para sí en sus situación local. El sujeto se transforma sí mis-

mo en espacio de lucha, un lugar de movimiento, de articulación con su propia historia, determinaciones y efectos."

(Grossberg, 1985: 72)

Segundo, tal pedagogía intenta proveer a los estudiantes las formas críticas para examinar sus particulares experiencias vividas y formas subordinadas de conocimiento. Estas formas ayudan a los estudiantes a analizar sus propios significados culturales e interpretaciones de eventos, así como a iluminar e intervenir en los procesos por los cuales ellos son producidos, legitimados o disconformados. La experiencia del estudiante es el medio fundamental de la cultura, la intervención y la formación de la identidad, y se le debe dar preeminencia en el curriculum emancipatorio. Es por lo tanto imperativo que los educadores críticos aprendan a cómo entender, afirmar y analizar tales experiencias. Estas formas no sólo reconocen los límites y las posibilidades inherentes en las formas culturales y sociales a través de las cuales los estudiantes aprenden cómo definirse a sí mismos, sino también aprenden cómo comprometer la experiencia del estudiante en una pedagogía que sea a la vez afirmativa y crítica, y que ofrezca los medios para la transformación propia y social⁴.

Tercero, un discurso radical de pedagogía necesita incorporar una teoría viable de alfabetización crítica, la cual se enfoque en este caso, en los intereses y asunciones que informan la generación de su conocimiento. Esto es particularmente importante para desarrollar una pedagogía. Como diría Paulo Freire, para a la vez interpretar el mundo e interpretar la palabra (Freire y Macedo, 1988).

Los textos escolares son, en la mayor parte, los productos de los intereses que informan a los grupos sociales y culturales dominantes. La alfabetización crítica intenta desestabilizar las constelaciones de hechos, y familiarizar los mitos domesticados que sirven frecuentemente para legitimar las relaciones existentes de poder y privilegio entre los grupos dominantes. Los textos son

interrogados acerca de lo que ellos mismos callan —son interpelados en sus estructuras de silencio— tanto como por lo que ellos dicen. Operar desde una posición de alfabetización crítica es reconocer que el conocimiento nunca habla por sí mismo (Giroux, 1987). Aun en excelentes declaraciones de trabajos de literatura, no superan la historia o el contexto específico de los discursos en los cuales se generaron; argumentar que estos trabajos merecen ser conservados universalmente, sin hacer caso de las características particulares de los estudiantes para quienes está pensado el curriculum, es abandonar la construcción de este reconocimiento. Es decir, el conocimiento no debe presentarse como inexorablemente dado y autojustificado por su valoración académica a través de los años, sino que debe ser aprovechado como una forma de producción con una visión hacia la naturaleza socialmente constitutiva, tanto de los intérpretes como de los textos. De esta manera, los educadores vienen a comprender cómo, por ejemplo, el conocimiento de alto estatus de los trabajos sobre alfabetismo clásicos se convierten en el único tipo de conocimiento considerado inmutable y sagrado, suficiente para autorizar su inclusión en el curriculum "nacional" propuesto, y cómo los conocimientos subyugados de grupos económicamente en desventaja, mujeres y minorías son denigrados insistentemente.

Una pedagogía de alfabetización crítica debe hacer más que interrogar y desmitificar los intereses que informan las formas dominantes de conocimiento. Esto debe también incluir la consideración, en el centro del curriculum, de aquellas formas de conocimiento que constituyen las esferas de lo cotidiano y lo popular. Estas son formas de conocimiento que representan las experiencias de los estudiantes; son también parte de aquellas formaciones culturales más amplias que promueven formas de manipulación históricamente sin par en Estados Unidos. La masa y el conocimiento popular es deconstruido como parte de una teoría crítica de enseñanza y aprendizaje. Los educadores necesitan adquirir más conocimiento acerca de cómo los estudiantes se cubren a sí mismos en semejante masa y formas de conocimiento popular. Necesitan entender cómo tales formas de conocimiento ope-

⁴. Estos temas están más desarrollados en Henry Giroux, 1983.

ran a través de varios circuitos de poder: su producción en la economía, su legitimación en el mercado de masas, y su apropiación por los estudiantes. Para que la alfabetización crítica llegue a ser efectiva, debe encajar en las concretas condiciones vividas de los propios estudiantes. En esta consideración, es especialmente importante explorar las conexiones entre la alienación del estudiante y la resistencia de la clase, para nuevas formas narrativas que actualmente son construidas en el dominio de lo popular. Una alfabetización crítica se sitúa en sí misma en la intersección del lenguaje, la cultura, el poder y la historia, los nexos en los cuales las subjetividades de los estudiantes son formadas a través de la incorporación, la acomodación y la contestación. La lucha es aquella que implica *su* historia, lenguaje y su cultura. Lo que hace a la alfabetización "crítica" es su habilidad para construir al principiante aprendiz, enterarse de cómo trabajan las relaciones de poder, las estructuras institucionales, y los modelos de representación en y a través de las mentes y los cuerpos de los principiantes para mantenerlos a él o ella impotentes, impresos en una cultura de silencio. De hecho, una perspectiva crítica demanda que los verdaderos procesos ideológicos del lenguaje deben interrogarse a sí mismos.

Una pedagogía del lenguaje y de experiencia implica enseñar a los estudiantes a leer el mundo y la palabra críticamente, con un conocimiento del código cultural y de la producción ideológica que incluye varias dimensiones de vida social. Esto significa, como Robert Scholes apunta, enseñar a leer a los estudiantes, a interpretar y a criticar. En la interpretación, nosotros producimos un texto dentro de un texto, y en la crítica construimos un texto en contra de un texto. Leer el mundo y la palabra significa comprender la cultura y códigos genéricos que nos permiten construir palabras dentro la historia —historias que podemos decir con nuestras propias palabras—, desde diferentes puntos de vista. Interpretar significa ser capaz de tematizar y generalizar acerca de las narrativas que constituyen la experiencia social: en resumen, esto significa ser capaz de desgarrar fuera de las suposiciones Ocultas y los motivos que estructuran nuestro sistema de valores

culturales cotidianos. En otras palabras, apoderarse de elementos ideológicos de nuestro mundo social. Criticar significa entender la construcción de la vida social como un modo particular de producción, que puede ser analizado a través de las caras de otros textos culturales que hablan de otros modos de discurso ético, y formas de socialidad desde las cuales los estudiantes pueden ser llamados a fundar su acción social en el mundo (Scholes, 1985).

En suma, lo que la pedagogía crítica del lenguaje y la experiencia intentan hacer es proveer a los estudiantes de contra-discursos o "posiciones" de sujeto de resistencia —en resumen, de un nuevo lenguaje de análisis— mediante los cuales ellos puedan asumir una distancia crítica de sus posiciones de sujeto más familiares, con el fin de comprometerse en una praxis mejor ideada para promover el proyecto de transformación social. Necesitamos ayudar a los estudiantes a inquirir en la especificidad histórica de la producción de su propia posición de sujeto y modos de socialización, y su ubicación en la red de poder social hegemónico de hoy. El poder, como hemos visto, es ejercido a través de formas de subjetividad que significan que las posiciones de sujeto, que asumimos acríticamente y sin un conocimiento de mayores alternativas progresistas, pueden guiar la producción de prácticas sociales opresivas. Por supuesto, el desarrollo de una pedagogía crítica del lenguaje y la experiencia para usarse con estudiantes puede seguirse sólo desde el desarrollo y el empleo de un nuevo lenguaje teórico para los educadores que deseen fomentar su comprensión crítica de cómo trabajan las escuelas en el contexto amplio de la sociedad, y de cómo ellos ayudan a construir las subjetividades de los estudiantes, quienes pasan el tiempo dentro de sus muros durante una porción significativa de su juventud.

Claramente, la pedagogía crítica ha cumplido un servicio importante al iluminar a través del lenguaje las condiciones críticas que implican las escuelas, la sociedad más amplia, y el ejercicio del poder cultural que podrían permanecer oscuras u ocultas. El mayor servicio ideológico y político ha sido descifrar la forma en que las escuelas reproducen la lógica del capital por medio de formas materiales e ideológicas de dominación que estructuran

las vidas de los estudiantes de varias clases, etnias y grupos. Pero con el fin de moverse más allá del simple cambio de nuestra opinión de la escolarización, a través de la revelación de las condiciones opresivas de la escuela, es necesario adoptar un lenguaje diferente de análisis teórico que sea capaz de redefinir radicalmente nuestra actual comprensión de la relación escuela/sociedad. Para lograr esto, hemos argumentado explícitamente en este capítulo que debemos entender la trama hermenéutica de nuestra propia comprensión de la escolarización, con el fin de capturar una comprensión contextual mayor de la relación entre la escolarización, las economías de privilegio, y circuitos de poder en el contexto más amplio de la sociedad. Nuestra posición ha sido que una transformación de las dimensiones opresivas de la escolarización debe ser precedida por una transformación del lenguaje que usamos al hablar, y luego comprender, interpretar y criticar, los procesos y fines de la escolarización.

Referencias bibliográficas

- BENNETT, T. (1986) *"Los textos en la Historia. Las determinaciones de la interpretación y sus textos"*, en Attridge, Bennington y Young (comps.), *Postestructuralismo y la cuestión de la Historia*, Cambridge, Universidad de Cambridge.
- BOWLES, S. y H. Gintis (1986) *Democracia y capitalismo*, Nueva York, Libros Básicos.
- BROWN, R. (1987) *La sociedad y los textos. Ensayos sobre retórica, razón y realidad*, Chicago, Universidad de Chicago.
- CHRISTIAN, B. (1987) *"La carrera por la teoría"*, en *Crítica cultural*, 6.
- DE LAURETIS, T. (1997) *Las tecnologías del sexo*, Bloomington, IN, Universidad de Indiana.
- DONALD, J. (1985) *"Textos inquietantes. Sobre la subjetividad y la escolarización"*, en *British Journal of Sociology of Education*, 6 (3).
- FREIRE, P. y D. Macedo (1988) *Alfabetización: la interpretación del mundo y la palabra*, South Hadley, Mass Bergin and Garvey.
- GIROUX, H. (1983) *La escolarización y la lucha por la vida pública*, Minneapolis, Universidad de Minnesota.
- (1987) *"La reforma educativa y las políticas de poder del maestro"*, 9 (1/2).
- y R. Simon (s/t) *"Cultura popular y pedagogía crítica: Reconstruyendo el discurso de la ideología y el placer"*, en *Estudios culturales*.
- GROSSBERG, L. (1985) *"Historia, política y posmodernismo: Stuart Hall y los estudios culturales"*, en *Journal of Communication Inquiry*, 10 (2).
- JOHNSON, R. (1986-1987) *"¿Qué es cualquier estudio cultural?"*, en *Texto social*.
- KAPLAN, E. (1987) *Balanceo alrededor del reloj*, Nueva York y Londres, Methuen.
- MCLAREN, P. (1988) *"El lenguaje, la estructura social y la producción de la subjetividad"*, en *Los constructores de la pedagogía crítica*, 1, (2/3).
- (1989) *La vida en las escuelas*, Nueva York, Albany, Logman, Inc.
- MEGILL, A. (1985) *Poetas de extrema. Nietzsche, Heidegger, Foucault, Derrida*, Berkeley, Universidad de California.
- POMEROSKA, K. (1980) *"El sobrecodificado mundo de Solzhenitsyn"*, en *Poetas de hoy*, 1 (3), pp. 163-170. Citado en Richard Harvey Brown, *La sociedad y los textos. Ensayos sobre retórica, razón y realidad*, Chicago, Universidad de Chicago, 1987.

RABINE, L. (1987-1988) *"Escritura femenina como metáfora"*, en *Crítica cultural*, n° 8.

RACEUSKIS, K. (1988) *"Michel Foucault, el sobrino de Rameau y la cuestión de la identidad"*, en Bernauer y Rasmussen (comps.), *El último Foucault*, Cambridge, El NIT.

ROBBINS, B. (1987-1988) *"Lo político de la teoría"*, en *Texto social*, 6 (3).

SCHOLES, R. (1985) *Poder textual*, New Haven, Universidad de Yak.

— (1986) *"Deconstrucción y comunicación"*, en *Pregunta crítica*, 14.

SMITH, R. y A. Zantiotis (1989) *"Educación de maestros, política cultural y la vanguardia"*, en Giroux y McLaren (comps.), *Escolarización, política y lucha cultural*, Nueva York, Suny Press.

WEEDON, C. (1989) *La práctica del feminismo y la teoría postestructuralista*. Nueva York, Basil Blackwell, Inc.

WHITFORD, M. (1988) *"La crítica de la racionalidad de Luce Irigaray"*, en Griffiths y Whitford (comps.), *Perspectivas feministas en filosofía*, Bloomington, Universidad de Indiana.

Pedagogía crítica y políticas de cultura popular*

Henry Giroux

Roger Simon

Desde la década del 70, los educadores radicales han empezado a tomar seriamente en cuenta las experiencias de los estudiantes como un componente cultural en el desarrollo de una teoría de la enseñanza y de la política cultural (Willis, 1981; Apple, 1982; Giroux, 1983; McLaren, 1986). Los medios a través de los cuales la experiencia estudiantil es producida, organizada y legitimada en las escuelas han llegado a tener un incremento importante en su consideración teórica, para entender cómo funcionan las escuelas a fin de producir y legitimar las formas particulares de significado e implementar enseñanzas prácticas que sean consistentes con los principios ideológicos de la sociedad dominante. En vez de enfocarse exclusivamente en cómo las escuelas reproducen el orden de dominio a través de vías de reproducción social y cultural, o la manera en la cual los estudiantes desafían a la lógica dominante a través de variadas formas de resistencia, los educadores radicales han intentado analizar recientemente el terreno de la enseñanza como una lucha entre formas particulares de vida. Desde este punto de vista, el ser escolarizado no puede ser totalmente conceptualizado dentro de los parámetros limitantes del modelo reproducción/resistencia. En cambio, el ser escola-

Traducción: Gloria Elena Díaz Rodríguez y Herlinda Guerrero de la Mora. Esta traducción cuenta con la autorización de la Dirección General de Proyectos Académicos de la UNAM y se sujeta a las revisiones que tal Dirección estimó convenientes para su publicación.

rizado se analiza como parte de un complejo juego ideológico contradictorio de procesos materiales, mediante el cual se da la transformación de experiencias. En suma, la enseñanza se entiende como parte de la producción y legitimación de las formas sociales y subjetividades y, dentro de las relaciones de poder y significado que pueden posibilitar o limitar las capacidades humanas para el reforzamiento social y personal (Livingstone y otros, 1987; Weiler, 1988) los teóricos de la educación radical han ignorado sin embargo, casi completamente, la importancia de la cultura popular en el desarrollo de un entendimiento más crítico de la experiencia estudiantil, y en el planteo del problema de la pedagogía teórico-crítica.

La ironía de esta posición es que, mientras los educadores radicales han argumentado a favor de la importancia de la experiencia estudiantil como un componente central para el desarrollo de una pedagogía crítica, generalmente han fracasado al no considerar cómo cada experiencia está formada por el terreno de la cultura popular.

Dichos educadores han sido renuentes similarmente, a elevar la cuestión de por qué la cultura popular no ha sido un serio objeto de estudio, ya sea en el curriculum de la escuela o en las reformas curriculares dadas por los educadores liberales recordados críticamente. Esta laguna puede ser parcialmente explicada por el hecho de que los educadores radicales legitiman su trabajo con la teoría de la pedagogía, en la cual la exactitud ideológica de su posición política parece ser un factor primario determinante, señalando la producción e intercambio de conocimientos, que ocurre entre profesores y estudiantes. Guiados por la preocupación de transmitir conocimientos ideológicamente correctos, los teóricos radicales han revelado poca o ninguna explicación de por qué un profesor puede estar políticamente correcto y pedagógicamente errado. Tampoco se encuentra algún intento coordinado por analizar de qué manera las relaciones de pedagogía y las relaciones de poder se dan inseparablemente en las aulas, no sólo en lo que la gente sabe, sino cómo llegan al conocimiento dentro de las

restricciones de las formas sociales específicas'.

Querernos argumentar aquí que la carencia de una adecuada concepción práctica de la pedagogía crítica es en parte causante de la ausencia de una adecuada política de cultura popular dentro de las teorías de educación crítica. La pedagogía es generalmente abordada de dos maneras: como un método cuyo estatus se define por su relación funcional en formas particulares de conocimiento; o como un proceso de deconstrucción ideológica de un texto. En el primer caso, se otorga una cuidadosa atención al objeto de estudio elegido para su uso en una clase particular, generalmente las formas en las cuales los estudiantes realmente obtienen dicho conocimiento se dan por sentadas. Se supone que el sujeto tiene acceso a una comprensión ideológicamente correcta de aquello que va a ser aprendido. El único problema pedagógico que necesita ser resuelto sería de carácter técnico. Por ejemplo, ¿debe darse el objeto de estudio en un seminario, una conferencia o algún otro estilo de enseñanza?'. En el segundo caso, la pedagogía se reduce a involucrar y analizar los intereses políticos que estructuran las formas particulares del conocimiento, del conocer y de los métodos de enseñanza. Por ejemplo, los estilos específicos de enseñanza pueden ser catalogados en dos clases: aquellos que se sirven de intereses sexistas, racistas y de una clase específica para callar a los estudiantes, y los que no reconocen o restan poder a los maestros'. En ambos casos,

' Las excepciones incluyen el trabajo hecho por *Serien Education* en Inglaterra a fines de los 70 y principios de los 80 y el *Curso de Cultura Popular* 1i203, así como los textos escritos por la Universidad Abierta en 1982.

2. Ambas posiciones pueden ser encontradas en Norton y Olliman (1978). Un ejemplo clásico de lo privilegiante del conocimiento en el encuentro educacional se localiza en Pierre Bordieu y Jean Claude Passeron (1977).

3. Mucho del trabajo radical que se relaciona con el curriculum oculto cayó dentro de la trampa teórica de privilegiar las relaciones sociales y los procesos pedagógicos sobre las relaciones entre conocimiento y poder. El ejemplo más conocido es el de Samuel Bowles y Herbert Gintis, 1976. Se pueden consultar ejemplos más recientes en Ira Shor (1986); Robert Bullough, Sr. Stanley Goldslein y Ladd Holt (1984).

lo que se ignora con frecuencia es la noción de pedagogía como una forma de producción cultural e intercambio, que se enfoca en cómo se produce el conocimiento, se media, se rechaza y se representa en las relaciones de poder, dentro y fuera de la escuela.

Desde nuestro punto de vista, la pedagogía crítica demanda que se dé atención a la manera en que los estudiantes construyen activamente las categorías de significado y, cómo producen y responden al conocimiento que se da en el aula. Al no tomar en cuenta las formas sociales y culturales que legitiman a la juventud y sirven para darles o restarles poder, los educadores corren el riesgo de ser cómplices de silenciar y nulificar a sus estudiantes. Esto se realiza inconscientemente al no reconocer la importancia de los espacios y prácticas sociales fuera de las escuelas que conforman activamente las experiencias estudiantiles, y a través de las cuales los estudiantes generalmente definen y construyen su sentido de identidad, esencia política y cultural. El asunto en juego no es de pertenencia sino de poder. No estamos interesados solamente en motivar a los estudiantes para aprender, sino en establecer las condiciones de aprendizaje que les permitan ubicarse a sí mismos en la historia y cuestionar su desubicación tanto en lo pedagógico como en lo político (Walkerdine, 1985; Simon, 1987; Giroux, 1988).

Los educadores que se rehusan a reconocer la cultura popular como una base significativa de conocimientos, frecuentemente evalúan a los estudiantes, rechazando trabajar con el conocimiento que sus alumnos ya tienen, y al hacerlo eliminan la posibilidad de desarrollar una pedagogía que enlaza el conocimiento de la escuela con las relaciones discrepantes, que, sin embargo, conforman su vida cotidiana. Una pedagogía más crítica demanda que las relaciones pedagógicas sean reconocidas como relaciones de poder, que han sido estructuradas primariamente a través de formas dominantes, no siempre aceptadas de manera pasiva.

Deseamos enfatizar que la base para una pedagogía crítica no puede ser desarrollada solamente alrededor de la inclusión de formas particulares de conocimiento, que han sido suprimidas o ignoradas por la cultura dominante; ni puede centrarse solamente

en proporcionar a los estudiantes interpretaciones más reales del mundo social y material.

Dicha pedagogía debe centrar su atención en las formas en que los estudiantes llevan a cabo elaboraciones tanto afectivas como semánticas, como parte de su esfuerzo por regular y dar significado a sus vidas (Grossberg, 1986; Mercer, 1986; Jamenson, 1983). Esta es una importante percepción que permite problematizar y provee un correctivo a las formas tradicionales, en las cuales los educadores radicales han explicado cómo los significados dominan y los valores funcionan como parte de una posición ideológica más amplia, que dirige y limita las formas en las que los estudiantes se ven a sí mismos y sus relaciones con la sociedad. La importancia de incluir una cultura popular en el desarrollo de una pedagogía crítica da la oportunidad para desarrollar nuestra comprensión de la manera en que los estudiantes elaboran formas particulares de prácticas sociales. En otras palabras, el estudio de la cultura popular ofrece la posibilidad de comprender cómo una política de placer sirve para dirigir a los estudiantes, de tal modo que modela y a veces afirma las relaciones frecuentemente contradictorias que ellos tienen en la escuela, y las políticas de su vida cotidiana. Si uno de los principios de una pedagogía crítica es entender cómo el estudiante identifica, cómo las culturas y experiencias proporcionan las bases del aprendizaje, se necesita comprender la totalidad de elementos que organizan dichas subjetividades.

En este capítulo debemos enfatizar particularmente que si bien la producción de significados tiene en la producción de subjetividad un elemento importante, la producción de significados está también ligada a elaboraciones emocionales y a la producción de satisfacciones. Desde nuestro punto de vista, la producción de significados y la producción de satisfacciones están constituidas por quiénes son los estudiantes, la imagen que tienen de ellos mismos, y cómo constituyen una visión particular de su futuro.

A continuación, queremos argumentar que los educadores críticos necesitan reconstruir la teoría, enfatizando la importancia

que la cultura popular tiene como categoría central para entender y desarrollar una teoría y una práctica de la pedagogía crítica. Aplicando esta posición primero queremos examinar algunas posiciones conservadoras y radicales de la cultura popular, y después analizar las prácticas pedagógicas implícitas en estas posiciones. En segundo lugar, intentaremos desarrollar los elementos básicos que constituyen una teoría de la cultura popular, que apoye una práctica pedagógica crítica. En tercer lugar, analizaremos una película estadounidense como ejemplar de la cultura popular para demostrar cómo tiene lugar la formación de identidades a través de vínculos y elaboraciones que son manifestados tanto en el afecto y la satisfacción, como en la ideología y racionalidad. Finalmente discutiremos las implicaciones de este análisis en la práctica de la esfera pedagógica crítica.

Enfoques radicales y conservadores de la cultura popular

Históricamente el concepto de cultura popular se ha manejado correctamente como parte del discurso tanto de la izquierda como de la derecha (Brantlinger, 1983).

Para la izquierda dos posiciones se han mantenido en diferentes instancias de la teoría marxista: en la primera, la cultura popular carece de auténticas formas de expresión creativas y productivas. Desde este punto de vista, la cultura popular simplemente representa una visión de la ideología y de las formas culturales impuestas por la cultura industrial de masas, para integrarlas dentro del orden social existente. En este discurso, la cultura popular se convierte en objeto de consumo, y produce sujetos a semejanza de su propia lógica, una lógica caracterizada por la estandarización, la uniformidad y la pasividad.

El eje estructurante en esta perspectiva de la cultura popular es de total dominio y absoluta resignación. Los sujetos se convierten en seres incapaces de mediar, resistir o rechazar los imperativos de la cultura dominante.

El paradigma de esta posición viene de Horkheimer y Ador-

no, 1944/1947. Dentro de este discurso, la cultura popular fue equiparada con la cultura de masas. Esto fue visto como una forma de psicoanálisis al revés, ya que las neurosis en vez de ser producto de la sociedad, eran producidas por la cultura de masas. De la misma manera, las manifestaciones populares y los medios masivos, tales como la televisión, radio y horóscopos, fueron vistos como una forma de taquigrafía para aquellas relaciones sociales que reproducían el sistema social como una fatalidad. Para Adorno (1967-1981), en particular, la cultura popular era simplemente una forma de cultura de masas, cuyos efectos carecían de posibilidades políticas de salvación. "El populacho", en esta visión, carecía de cultura a través de la cual pudieran ofrecer resistencia a una visión alternativa del mundo. Las posiciones de Adorno y Horkheimer (1944/1947) representan una de las tesis paradójicas centrales de la Escuela de Frankfurt. La razón no sólo está decayendo en la actualidad, sino que también es causa de crisis y decadencia. El progreso significa la reificación, racionalización y estandarización de la reflexión y del pensamiento mismo, y la industria de la cultura juega un papel clave que transforma la razón en lo contrario.

Dentro de esta perspectiva, se conserva la diferenciación entre la "alta cultura" y la "cultura de masas". La "alta cultura" llega a ser una esfera de trascendente influencia, uno de los pocos campos de batalla que quedan; en ella la autonomía, la creatividad y la oposición pueden ser pensadas y practicadas. Mientras se argumenta que la cultura de masas es una vía del deslizamiento hacia el barbarismo, los teóricos de Frankfurt, tales como Adorno y Horkheimer coincidieron en regresar a una desafortunada legitimación de la alta cultura, en la cual manifestaciones particulares del arte, música, literatura y tradiciones filosóficas, llegan a ser un refugio utópico para resistir el nuevo barbarismo⁴.

⁴ Si bien esta posición es ampliamente conocida, merece ser repetida porque representa una forma de elitismo que tiene un fuerte potencial que degenera en una política y pedagogía característica de su contraparte conservadora, lo cual también se suscribe a tal distinción. Lo *(continúa)*

La segunda perspectiva de la cultura popular a la cual da predominio la teoría marxista, es desarrollada principalmente por los historiadores y sociólogos, quienes enfocan varios aspectos de la historia de la humanidad, o las costumbres de los grupos subculturales. Desde este punto de vista, la cultura popular llega a ser una visión de las tradiciones populares y su variante contemporánea. Es decir, como objeto de análisis histórico, la cultura de la clase trabajadora se aborda como una nueva expresión de resistencia popular. Dentro de esta forma de análisis, la política y la pedagogía emergen como un proyecto tentativo de reconstruir una "radical y popular tradición para que el pueblo pueda aprender y tomar de ejemplo las luchas de sus antepasados" (Bennett 1986h: 15) o se presenta como un intento de convencer al pueblo de que son el soporte de una "gran cultura y con el tiempo pudieron apropiarse de esa cultura como propia" (Bennett, 1986b: 15).

Una versión similar y más reciente de este discurso enfrenta la cultura alta o dominante a la cultura alternativa de la clase trabajadora o de varios grupos subculturales. Esta es la cultura de la autenticidad, que, supuestamente, no está maleada por la lógica y la práctica de la cultura industrial del modo de vida dominante. Se está trabajando una visión romántica de la experiencia popular, que cree que algunos logran escapar de las contradicciones

(continuación) que se pierde aquí no es solamente el potencial subversivo de la cultura popular, sino también la posibilidad de comprender cómo la existencia subjetiva y presión ideológica interactúan como parte de una dinámica pedagógica construida y mediada entre los espacios discursivo y social, que constituyen el campo de lo popular, y esos espacios y representaciones, hechos disponibles por los discursos hegemónicos. Esto no sugiere que los análisis de Adorno y Horkheimer de la industria cultural, sean simplemente descartados.

Compartimos el punto de vista de Jameson (1979) a la crítica que la Escuela de Frankfurt hace a la utilización extensa como objeto de consumo y reificación de su forma y contenido. Esto representa un punto de vista teórico importante de la producción cultural bajo el capitalismo tardío, y las explicaciones complejas de este tipo de análisis todavía deben ser totalmente trabajadas.

que se dan en la sociedad. Esta variante cae dentro de una interpretación esencialista de la cultura popular con un cabal menosprecio por la característica de poder cultural del siglo XX. Al dejar de reconocer la cultura popular como una esfera dentro de un campo complejo de dominio y subordinación, esta perspectiva desconoce la necesidad de tratar de entender la forma en la cual se producen diferentes niveles de relaciones culturales, experiencias y valores que articulan las prácticas sociales y las ideologías multiestratificadas de cualquier sociedad (Jameson, 1979; Hall, 1981; Fisk, 1986).

Estas dos tradiciones de izquierda han jugado un rol poderoso en la delimitación de la cultura popular, dentro de un marco que ayudó a explicar por qué el pueblo se ha revelado en contra de las desigualdades e injusticias del capitalismo. Irónicamente, la derecha no ha ignorado la lógica subyacente a esta posición y, de hecho, se ha apropiado de ella para sus propios intereses ideológicos. Por ejemplo, como señala Patrick Brantlinger (1983), la categoría de cultura popular ha sido igualmente útil para ayudar a explicar y condenar los fracasos de las escuelas igualitarias e instituciones de cultura de masas, como la televisión y la prensa para educar a "las masas" en su responsabilidad política (1983: 23). Las críticas a conservadores tales como Arnold Toynbee, José Ortega y Gasset, Ezra Pound y T. S. Eliot han visto la cultura popular como una amenaza a la existencia misma de la civilización, así como una expresión de la vulgarización y decadencia de las masas.

En el ataque conservador a la cultura de masas y popular, la categoría de cultura verdadera es considerada como un almacén lleno de mercancías antiguas, que están esperando pacientemente ser distribuidas nuevamente en cada generación. El conocimiento, desde esta perspectiva, se convierte en algo sagrado, venerado y ajeno a las demandas de crítica social e intereses ideológicos (Aronowitz y Giroux, s/f; Scholes, 1986). Los principios pedagógicos que están trabajando aquí son similares a aquellos que están presentes en la concepción izquierdista de la alta cultura. En ambos casos, la retórica de la reestructuración cultural y crisis,

legítima una transmisión pedagógica que consiste en una perspectiva de la cultura como un artefacto, y a los estudiantes como simples receptores de conocimiento. Aunque provienen de posiciones políticas diferentes, los defensores de derecha e izquierda de la alta cultura generalmente argumentan que la cultura del pueblo tiene que ser reemplazada por formas de conocimiento y valores que estén alineados a la cultura dominante. Desde estas perspectivas, las modalidades de luchas revolucionarias y de los conservadores parecen converger alrededor de una visión de cultura popular: como una forma de barbarismo, una noción del pueblo incauto, pasivo, y una disposición de esclarecimiento que reduce la producción cultural y su significado a los confines de la alta cultura. Los cuestionamientos respecto de la naturaleza multidimensional de las luchas contradictorias reestructurantes, que describen los diferentes aspectos del perfil histórico de las formas de cultura popular, son totalmente pasados por alto, tanto por las posiciones conservadoras como por las dominantes radicales.

Las perspectivas de la cultura popular dominante de izquierda no han provisto de un discurso adecuado para desarrollar una teoría del análisis cultural, que empiece con la cuestión de cómo entra el poder en las luchas sobre el dominio del sentido común y la vida cotidiana. Tampoco se provee de suficiente comprensión teórica acerca de cómo las opciones de consentimiento, resistencia y la producción de subjetividad están formadas por procesos pedagógicos cuyos principios estructurales son profundamente políticos.

Por supuesto, en las exageradas caracterizaciones de la cultura popular, como una cultura impuesta desde arriba o como una cultura generada espontáneamente desde abajo, se sugiere la realidad política del poder cultural como una fuerza de dominación, y como una condición de afirmación y lucha colectiva. Lo importante no es separar estos diferentes elementos de poder cultural unos de otros, como oposición binaria, sino captar al pueblo dentro de situaciones y formas sociales que dan significado a las relaciones de cultura popular.

La hegemonía como proceso pedagógico

El trabajo de Antonio Gramsci (1971 y 1985) representa un importante punto de partida, tanto para la redefinición del significado de cultura popular, como para promover su importancia pedagógica y política, como una situación de lucha y formación. Gramsci no se dirigió directamente a las manifestaciones modernas de cultura popular, tales como el cine y la radio, ni escribió nada de valor profundo sobre las formas simbólicas de cultura popular que existían en los centros urbanos de Europa a principios del siglo XX, pero sí formuló una teoría original de cultura, poder y hegemonía, la cual poseía una base teórica que sirve para librar el escollo de ver la cultura popular dentro de las alternativas bipolares de un populismo generador de un enajenamiento cultural debilitantes. Al sustituir la lucha hegemónica por el concepto de dominación, Gramsci señala el complejo orden en el que el consentimiento forma parte de un proceso pedagógico activo dentro de la vida cotidiana. Desde el punto de vista de Gramsci, dicho proceso pedagógico debe trabajar y volver a trabajar el terreno cultural e ideológico de los grupos subordinados, para legitimar los intereses y autoridad del bloque dominante.

La hegemonía de Gramsci necesita ser articulada como un proceso pedagógico y como un proceso político. El liderazgo moral y el poder del Estado están ligados a un proceso de consentimiento como una forma de práctica del aprendizaje, el cual se obtiene a través de la elaboración de discursos particulares, necesidades, exhortaciones, valores e intereses, que deben dirigirse a transformar los intereses de los grupos subordinados. En esta

³ Desde luego que con esto no se quiere decir que la izquierda ha admitido la noción de alta cultura indiscriminadamente; es innecesario aclarar que lo que constituye la alta cultura para la izquierda siempre ha sido problemático y recorre una amplia gama que va del realismo crítico de George Lucaks al modernismo avant-garde no sólo por algunos miembros más antiguos de la Escuela de Frankfurt, sino también de muchos de sus seguidores: véase Huyssen (1986).

perspectiva, la hegemonía es un proceso histórico, problemático, de metamorfosis continua.

En este caso, el consentimiento es estructurado a través de una serie de relaciones marcadas por una lucha política progresiva de conceptos y perspectivas contrarias, entre los grupos dominantes y subordinados. Es importante notar que no se trata de una lucha política confinada dentro de las polaridades de una cultura dominante impuesta a una débil o "auténtica" cultura o culturas subordinadas. Por el contrario, al asegurar que toda relación de hegemonía es necesariamente una relación educativa, Gramsci (1971) pone en claro que el bloque hegemónico sólo puede comprometerse en una lucha pedagógica y política, por el consentimiento de los grupos subordinados, si está dispuesto a tomar seriamente y articular algunos de los valores e intereses de esos grupos.

Inherente a este intento de transformar en vez de desplazar el terreno ideológico y cultural de los grupos subordinados, la ideología dominante por sí misma está comprometida, y existe en un estado que está lejos de ser puro y descontaminado.

Es innecesario mencionar que la cultura de los grupos subordinados nunca confronta a la cultura dominante en ninguna forma, ya sea de indolencia o fatal resistencia. En su lucha por descubrir sus propios espacios de resistencia y afirmación, las culturas subordinadas tienen que negociar y transigir, tanto en los elementos que entrega a la cultura dominante como en los que retiene, como representativos de sus propios intereses y deseos (Bennett, 1986a).

Desde este panorama de lucha dentro del proceso hegemónico, está claro que las relaciones entre la cultura popular y el proceso de consentimiento requiere descartar cualquier concepto de cultura popular articulada en términos esencialistas. Es decir, el concepto de cultura popular no puede ser definido alrededor de un grupo de significados ideológicos, permanentemente inscriptos en formas culturales particulares. Por el contrario, debido a su localización dentro y como parte de las dinámicas de consentimiento, el significado de las formas culturales sólo puede ser determi-

nado a través de su articulación dentro de una práctica y grupo de relaciones históricamente específicas, que determinan su significado: "break dance", bodegas de ropa punk, o música de "rock pesado", los cuales pueden estar suficientemente opuestos y congruentes dentro de un contexto social e histórico, como para ser considerados una expresión legítima y radical de cultura popular. Y sin embargo en otro campo social pueden ser mediados a través de la ideología consumista y de las manipulaciones de la cultura de masas. Lo que es más importante de reconocer aquí, es que el principio clave estructurante de la cultura popular no consiste en los contenidos de formas particulares de cultura.

Stuart Hall (1981) aclara muy bien esta controversia, al decir:

"El significado de una forma cultural y de su lugar o posición en este campo no se inscribe dentro de su forma. Ni es su posición decidida de una vez y para siempre. Lo que hay es un símbolo o lema vanguardista, es la moda del año venidero, y un año después será el objeto de una profunda nostalgia cultural. El cantante rebelde de hoy, terminará mañana en la cubierta de una revista conservadora. El significado del símbolo cultural está dado en parte por el campo social dentro del cual es incorporado, y en las prácticas con las cuales se articula o en que se manifiestan. Lo que importa no es el objeto de cultura históricamente fijo o intrínseco en sí, sino su dinámica en las relaciones culturales."

(Hall, 1981: 235)

Queremos ampliar este discernimiento y argumentar que las formas de cultura popular no sólo se manifiestan de manera compleja, sino que también ponen en juego múltiples formas de elaboración. En otras palabras, lo popular tiene una forma dual de manifestarse, ya que no sólo sirve como un referente semántico e ideológico, marcando el lugar del individuo en la historia, sino que también produce una experiencia de placer, afecto y corporalidad. Lo anterior no quiere decir que estas formas de manifestación planteen una distinción en la cual el placer tome lugar fuera

de la historia o de las formas de manifestación. Lo que se está planteando es que lo popular, como un conjunto de prácticas, o como un conjunto de campos discursivos, tiene una variedad de efectos que pueden ser mediados por una combinación de significados corporales e ideológicos, o a través del privilegio de uno de esos determinantes. Por ejemplo, mientras que las formas de cultura popular son reproducidas alrededor de una serie de significados y prácticas históricamente elaboradas, su efecto puede ser en un principio afectivo. Es decir, el modo en que estas formas son mediadas y asumidas, y el modo en que trabajan para producir una forma particular de elaboración puede depender menos de la producción de significados, que de las relaciones afectivas que elaboran con sus receptores (Grossberg, s/t). Por ejemplo, el placer como mercancía y lucha, nunca existe completamente libre de la tecnología de representaciones de género (De Lauretis, 1987), pero su poder, como una forma de elaboración, no puede ser reducido a sus efectos significativos (Grossberg, s/f). Esto quiere decir que las prácticas asociadas con una forma cultural particular como el punk, nunca pueden ser desechadas como algo ideológicamente incorrecto, o como un simple reflejo de lógica consumista.

La importancia tanto de la semántica como de la afectividad, en la estructuración y elaboración de las formas de cultura popular, proporcionan nuevas categorías teóricas para vincular el campo de lo cotidiano con los procesos pedagógicos, que están trabajando en la noción de consentimiento.

En resumen, argumentamos que no hay cultura popular fuera del proceso ensamblante de significado, poder y deseo, que caracteriza la fuerza de las relaciones culturales que están trabajando en un determinado tiempo y espacio en la historia. Lo que se sugiere más específicamente es que el contenido de la cultura popular no puede ser entendido como contenido predeterminado; en lugar de ello debe ser interpretado contra las formas en las cuales cumplen determinada función, así como para apoyar las diferencias entre lo que constituye la cultura dominante y lo que no.

En Estados Unidos, en la actualidad, subyacentes a esta lucha

por mantener tanto una diferencia como un acomodo de la cultura dominante y de la subordinada, existe un grupo de instituciones, ideologías y prácticas sociales, que constituyen aquellas características que marcan una distinción genérica entre los dominios de la cultura popular y la dominante.

En el contexto de esta distinción, la cultura popular es, en un sentido, una forma cultural vacía. Es decir, su forma o representación no garantiza un significado trascendente y carente de problemas. Al mismo tiempo, la cultura popular puede ser entendida como una práctica social constituida por un espacio particular, o como un grupo de características que apuntan hacia un campo específico de acción política. Las diferencias de la cultura popular como una esfera de relaciones sociales pueden quedar más claras elaborando sus rasgos teóricos básicos.

Una teoría de cultura popular tiene diversas características, las cuales queremos enfatizar. Primero, el concepto de hegemonía clarifica cómo el poder cultural puede penetrar dentro del terreno de la vida cotidiana, transformándola en una lucha y acomodación de la cultura de los grupos subordinados. Segundo, es importante reconocer que el terreno cultural de la vida cotidiana, no es sólo un espacio de lucha y acomodamiento, sino uno en el cual la producción y subjetividad pueden ser vistas como un proceso pedagógico, cuyos principios estructurales son profundamente políticos. Tercero, la noción de consentimiento que yace en el núcleo del proceso de hegemonía subestima la importancia de especificar los límites y las posibilidades de los principios pedagógicos que están en juego dentro de formas culturales, que contradictoriamente acreditan y desacreditan a varios grupos (Mercer, 1986).

A continuación queremos ampliar este discernimiento apuntando más específicamente lo que constituye la cultura popular como espacio y campo del trabajo pedagógico.

Cultura como espacio de lucha y relaciones de poder

Entramos en el proceso de teorizar la relación entre la cultura, para argumentar a favor de la práctica educacional, a la vez

como un espacio y como una forma de cultura política. En este aspecto, nuestro proyecto es la construcción de una práctica educacional, que desarrolle las capacidades humanas para capacitar al pueblo, con la finalidad de que intervenga en la formación de sus propias subjetividades y en el ejercicio del poder, con el interés de transformar las condiciones ideológicas y materiales de dominación. Dentro de esta posición, estamos enfatizando la cultura popular como un espacio de políticas diferenciadas. Un espacio con carga afectiva e ideológica múltiple. Representa un lugar histórico particular donde los diferentes grupos se oponen a las transacciones de dominio, complicidad y resistencia sobre el derecho de nombrar, legitimar y experimentar las diferentes versiones de historia, comunidad, deseo y placer, a través de la disponibilidad de "brutas sociales estructuradas por las políticas de diferenciación. Algunas de las implicaciones teóricas y políticas que se están trabajando en esta perspectiva de la cultura popular han sido captadas en el siguiente discernimiento de Larry Grossberg de la teoría de la articulación.

"El pueblo nunca es totalmente manipulado ni tampoco es completamente incorporado. El pueblo está involucrado en luchas congénitas, dentro, y algunas veces en contra, de fuerzas reales tendenciosas y determinantes, en sus esfuerzos por apropiarse de lo que se le está dando. Consecuentemente, sus relaciones con prácticas particulares y textos son complejas y contradictorias, pueden ganar algo en la lucha contra el racismo, y perder algo en la lucha contra la explotación económica. Pueden tanto ganar como perder algo económicamente y, mientras pierden terreno ideológico, pueden ganar un poco de fuerza emocional."

(Grossberg, s/f)

Si la vida de la gente nunca está simplemente determinada por la posición dominante, y su subordinación es siempre compleja y activa, entonces para entender la cultura popular debemos ver cómo los individuos están activamente insertos en espacios

particulares de la vida cotidiana y cómo dichas articulaciones particulares acreditan y desacreditan su audiencia (ibidem).

Los conceptos teóricos claves para avanzar en la especificación de cultura popular como un espacio particular de lucha y acomodación, pueden ser inicialmente organizados alrededor de la categoría de lo que calificarnos como "lo productivo". En un sentido más general, usamos el término productivo para referirnos a la construcción y organización de prácticas emprendidas por los grupos dominantes, con el fin de asegurar un espacio para experiencias productivas y formas sociales constitutivas de diferentes modos de vida, forjadas en relaciones asimétricas de poder. El término productivo señala dos tipos de relaciones claramente diferentes dentro de la esfera de lo popular.

El primer tipo de relaciones se refiere a la manera en que la cultura dominante funciona como una fuerza estructurante dentro y a través de las formas populares. En este caso, la cultura dominante intenta afirmarse tanto semántica como afectivamente, a través de la producción de significado y la regulación de la complicidad de los grupos subordinados. En vez de únicamente desear e ignorar las tradiciones, ideologías y necesidades que afloran de las culturas de los grupos subordinados, la cultura dominante pretende aproximarse y transformar los procesos ideológicos y culturales que caracterizan el terreno de lo popular. Se están despertando aquí procesos de producción selectiva, distribución controlada, y nociones reguladas de narración y discurso consumista.

En el segundo tipo de relaciones, la noción de productivo se refiere a las formas en las cuales los grupos subordinados articulan un conjunto diferenciado de contenido y/o un nivel de implicaciones de formas populares, que son menos fragmentadoras y más sociales en su naturaleza, que las que se encuentran en las formas culturales de los grupos burgueses dominantes. Esta articulación y clase de relaciones se caracteriza por una negativa a

«. Jameson (1979) proporciona un argumento poderoso contra la oposición de la cultura alta/cultura masiva.

involucrarse en las prácticas sociales definidas, una racionalidad abstracta, un producto teórico, por llamarlo de alguna manera, que estructura las formas culturales a través de una negación de involucraciones afectivas, familiares y de placer.

Para las clases dominantes, esta negativa es frecuentemente entendida como rendición al momento de vivenciar lo agradable del evento o "el horror de lo vulgar". Una lectura más crítica podría sugerir la elaboración afectiva y el nivel de involucración en formas de cultura popular, tales como deportes de la calle, baile punk, bodas de clase obrera. Todas estas formas representan señales teóricas importantes. En este caso, son formas particulares de sociabilidad que indican algo más que vulgaridad, evasión: lo que Ernest Bloch (1959 y 1980) llama la estafa de sentirse realizado. En vez de ello, la sociabilidad que estructura las formas populares puede contener las potencialidades no realizadas, y las posibilidades necesarias para formas humanas más democráticas de comunidad y formación colectiva. Esto puede entenderse más claramente analizando los principios estructurantes que frecuentemente caracterizan las formas de cultura dominante.

Pierre Bourdieu (1979 y 1984) argumenta que las formas culturales de grupos dominantes burgueses pueden ser caracterizadas por la celebración de un formalismo, una distancia colectiva del mundo real, con todas sus pasiones, emociones y sentimientos. Las relaciones sociales y la sensibilidad obsequiante que están en juego en las formas culturales burguesas son aquellas que mantienen firmemente una elaboración de forma, una celebración de desprendimiento estilizada. Por otro lado, frecuentemente hay un espacio en las formas culturales aceptadas por grupos subordinados que se organizan alrededor de una sensibilidad, en la cual las necesidades, emociones y pasiones de los participantes repercuten considerablemente en las estructuras materiales e ideológicas de la vida cotidiana. Subyacente a estas relaciones sociales, uno encuentra generalmente una rica elaboración colectiva de juego e involucración afectiva, en la cual no hay una gran disyunción/interrupción entre el acto y su significado.

En otras palabras, hay una activa serie de experiencias comu-

nales y prácticas sociales que están trabajando en formas culturales subordinadas. Mercer (1986) explica este punto en su disertación sobre el concepto de Bourdieu de las "formas populares".

"Pierre Bourdieu argumenta: Nada distingue más a los espectáculos populares —como el juego de fútbol, el circo, la lucha libre o hasta en algunos casos el cine— de los espectáculos burgueses, que las formas de participación del público. Para el populacho, los silbidos y los gritos son característicos, y para los burgueses los ademanes son distantes pero profundamente ritualizados, como los aplausos, obligatorios pero discontinuos y puntuales, exclamaciones de entusiasmo, [...] aun el chasquido de los dedos y el golpeteo de los pies en una audición de jazz, son sólo un espectáculo burgués que imita un espectáculo popular, puesto que la participación es reducida a la 'silente situación' del ademán. Una cierta distancia —argumenta Bourdieu— ha sido central en la economía burguesa del cuerpo: una distancia entre la participación corporal y reflexión."

(Mercer, 1986: 59)

Puesto que la manifestación corporal puede ser inscrita como acción emancipatoria o represiva, cualquier manifestación no crítica del cuerpo está teórica y políticamente mal clasificada. Al mismo tiempo, es importante señalar que es necesario que un discurso del cuerpo reconozca una sensibilidad y conjunto de prácticas sociales que definan y exhiban una posibilidad de prolongar los momentos progresivos no realizados en la producción de corporalidad. Por ejemplo, el hecho de que la cultura punk se haya apropiado de lo cotidiano como un rechazo a permitir que la cultura dominante codificara y restringiera el significado de la vida cotidiana, sugiere en primera instancia una forma de resistencia que vincula el juego en la reconstrucción de significado. Esta forma popular particular, llena de deseos abortivos, significa una "tradición del despreciado". Es decir, la cultura punk o cualquier relación de diferencia de vida que no resulte una influencia, rom-

pe el orden dominante simbólicamente y rehusa narrar con credibilidad. Es menospreciada por la burguesía porque desafía la intención del orden dominante de suprimir todas las diferencias a través de un discurso que afirme la homogeneidad del dominio social (Lefort, 1986). Sin embargo, también presenta la posibilidad de un imaginario social, en el cual una política de diferencia democrática ofrezca formas de resistencia en las cuales se hace posible reescribir, retrabajar, recrear y reestablecer nuevos discursos y espacios culturales que revitalicen, en vez de degradar la vida pública consciente e inconscientemente. La cultura punk en cierto modo expresa prácticas sociales que contienen la base para interrogar y luchar, para derribar todas esas formas de conducta humana en la cual las diferencias llegan a ser la base para someter al ser humano a formas de degradación, esclavismo y explotación. Por supuesto, hay más en juego en el trabajo de la cultura punk que en la reafirmación de las diferencias. Existe también la diferencia de la afirmación, y ésta se convierte en la precondition para la experiencia individual como una base legítima para el desarrollo de su propia expresión, espacio e interpretación de la historia. Es esto una afirmación dialéctica: el placer y el ser diferente constituyen algunos de los elementos básicos de la noción de la productividad. Pierre Bourdieu define lo productivo como la mezcla dialéctica de placer y consentimiento, una involucración inconsciente, que proyecta un aspecto significativo de lo popular dentro de la vida cotidiana. Como Bourdieu señala:

"El deseo de ser aceptado por los demás en sus alegrías y tristezas, interesados por defender sus esperanzas e ideales, vivir de la misma manera que los otros, está basado en una forma de elaboración, una especie deliberada de ingenuidad, candidez y credulidad bonachona, creer que se está aquí para gozar la vida conduce a que se acepten experimentos formales y efectos artísticos específicos, sólo hasta el punto en que éstos puedan ser efímeros y no interfieran con la esencia, dignidad y afirmación de la vida cotidiana."

(Bourdieu, 1984: 33)

De acuerdo con lo que hemos enfatizado, sería un error político esperar demasiado del nivel de participación y naturaleza de espontaneidad que caracteriza muchas formas culturales de los grupos subordinados. Muchas de estas formas no son políticamente inocentes. Como en un área y espacio de interjuego entre las clases dominantes y subordinadas, la cultura popular incorpora una violencia inherente en ambas partes de los procesos de hegemonía, así como la inconsciente potencialidad de esas necesidades y deseos, que reflejan un respeto por la dignidad humana y un compromiso para entender sus capacidades más éticas y legítimas. Enfatizamos que la inocencia no es una característica intrínseca de lo popular. Hay una violencia inseparable inscrita en las formas populares, que también debe ser señalada como parte de las contradictorias y multifacéticas elaboraciones y significados que constituyen su carácter cambiante.

Cultura popular y consentimiento: la didáctica de la ideología y el placer

Si lo popular necesita ser entendido en términos de las potencialidades no realizadas, como lo explican los educadores críticos, es necesario analizar cómo la producción de subjetividad y alianzas culturales pueden emerger dentro de la gramática y códigos que hacen el terreno de significancia popular en la vida cotidiana del pueblo. La cultura popular como un espacio de luchas y posibilidades debe ser entendida no sólo en términos de sus elementos productivos, sino también en términos de cómo sus formas culturales articulan procesos por los cuales la producción, organización y regulación del consentimiento toma lugar alrededor de varias prácticas sociales y luchas a nivel de la vida cotidiana. Estos procesos pueden ser elaborados por vía de la categoría que llamamos "persuasiva". En su sentido más amplio, el término se refiere a las maneras en las cuales las funciones hegemónicas del terreno de la cultura popular, a través de una variedad de procesos pedagógicos, trabajan no sólo para asegurar los intereses dominantes, sino también para ofrecer la posibilidad de una política

de resistencia y transformación social (Mercer, 1986).

La noción de persuasión explica el razonamiento de que el poder político nunca funciona sin la interacción de elaboraciones ideológicas y afectivas. Por ejemplo, de los casos de dominación y hegemonía surge la cuestión de por qué la dominación se produce y se organiza dentro de los procesos de motivación y legitimación al introducir el elemento de persuasión. Es decir, cómo la mediación ideológica realmente funciona como un proceso pedagógico, la dominación y la resistencia pueden ser relacionadas a una noción más amplia de políticas culturales en las cuales cada acto de aprendizaje puede ser analizado como un aspecto fundamental de hegemonía. Más específicamente, la categoría de la persuasión en la cultura popular es importante porque señala un punto de partida para entender cómo las relaciones complejas de dominio y resistencia están organizadas y estructuradas por medio de prácticas y formas pedagógicas particulares. Elaborando la teoría de la cultura popular de este modo, ayudamos a poner al descubierto los terrenos prácticos, en los cuales las transformaciones son trabajadas y representadas a través de importantes categorías que están relacionadas: consentimiento, elaboración, ideología y placer.

El consentimiento es una característica importante de la práctica de persuasión. Dicho término, que generalmente es definido dentro de las teorías radicales de hegemonía, se refiere a dos perspectivas algo diferentes entre sí: cómo la gente llega a estar involucrada dentro de las ideologías, y las relaciones sociales de la cultura dominante. En la versión más ortodoxa, el consentimiento generalmente se refiere a la manera en la cual la lógica dominante es impuesta sobre grupos subordinados por medio de mecanizaciones de la industria cultural. En la versión revisionista radical, el consentimiento se define a través de formas más activas de complicidad, en las que esos grupos subordinados son ahora vistos. Dichos grupos de cierta manera están negociando su adaptación y espacio dentro de la cultura dominante. En ambos casos, el consentimiento es imposición o complicidad negociada y define las relaciones entre el poder y la cultura como un equi-

valente de dominación. Queremos modificar estas nociones de consentimiento para señalar su importancia dialéctica como un proceso pedagógico y político.

Desde nuestro punto de vista, la noción de consentimiento señala correctamente las vías en las cuales el pueblo se encuentra ubicado y negocia sus elementos de espacio y representación, como un resultado de sus elaboraciones en las relaciones particulares de significado, manifestado por medio de formas populares. En esta noción de consentimiento se está trabajando la pregunta central: qué es lo que la gente sabe, cómo llegar a saber, y cómo llega a sentir de una forma particular, que asegura para la orden hegemónica o contra-hegemónica sus lealtades y anhelos. Esta perspectiva es importante como práctica política y social, y como un marco de cuestionamiento, porque hace surgir preguntas importantes acerca de cómo los instrumentos modernos de regulación moral y social, así como de resistencia y contra-discurso, definen qué tipo de conocimiento es necesario, de qué manera debe ser enseñado, cómo se definen las subjetividades, y cómo la misma dinámica de moral y regulación política es constantemente trabajada y retrabajada. Las implicaciones políticas de estos razonamientos para una política de cultura popular son significativas, y necesitan una elaboración teórica más profunda.

La tesis de que el consentimiento es aprendido conlleva el cuestionamiento de qué tipos de procesos pedagógicos están trabajando, por medio de los cuales el pueblo identifica activamente —en vez de pasivamente— sus propias necesidades y deseos con formas y relaciones particulares de significado. Desafortunadamente, el debate pedagógico de cómo el pueblo llega a aprender dichas identidades y placeres por medio de formas particulares de identificación y catarsis no ha sido el punto central de estudio en la mayoría de los análisis radicales de la cultura. En lugar de ello, los análisis radicales han enfocado frecuentemente la desestructuración de las ideologías que están trabajando en las formas particulares de cultura, o han enfocado cómo organizan los lectores los textos de acuerdo a sus propios significados y experiencias. En ambos casos, la pedagogía ha sido incluida como cate-

ría menor, dentro de una noción limitada de producción ideológica. En esta perspectiva, el interés por la ideología está limitado a una visión particular de consentimiento, en la cual el estudio de la cultura popular se reduce al análisis de textos o a la cultura popular como meras formas de consumo'. La ideología como proceso pedagógico, en este caso, está restringida al modo en que los significados son producidos por los textos y mediados por los receptores, o al análisis que pretende descubrir: cómo el mercado utiliza las necesidades para convertir la cultura popular en objeto de consumo. Lo que falta considerar, dentro de estos puntos de vista, es cómo las formas de cultura pueden ser entendidas como deseo movilizador, para explicar cómo dichas formas son construidas. Por ejemplo, ¿a través de qué procesos, que tienen su propio centro de gravedad como una forma de significado, las formas culturales inducen enojo o placer? ¿cómo podemos llegar a entender el aprendizaje, fuera de los límites de la razón y la racionalidad, como una forma de compromiso que movilice y, a veces, reconstruya el deseo? Estas preguntas sugieren que la pedagogía no encaja cómodamente con la producción del discurso; más bien con un momento en el cual el cuerpo aprende, se mueve, desea y anhela una afirmación. Esta problemática sugiere un rechazo a la pedagogía del modernismo, que sirve a las formas

Larry Grossberg (1986) da la siguiente elaboración teórica como una lucha por lo popular: "La hegemonía no es una lucha universalmente presente, es una política coyuntural descubierta por las condiciones del capitalismo avanzado, la comunicación masiva y la cultura [...] La hegemonía define los límites dentro de los cuales podemos luchar, así como el campo del sentido común y de la concientización popular. Es la lucha por articular la posición de liderazgo de todo el espacio cultural y la vida política. La hegemonía involucra la movilización del apoyo popular, por un bloque social particular, por el amplio alcance de sus proyectos sociales. De esta forma, el pueblo acepta un orden social particular, a un particular sistema de poder y a una articulación particular de cadenas equilibrantes, en lo cual el interés del bloque gobernante define las posiciones principales dominantes del pueblo. Es la lucha contra 'lo popular' " (Grossberg, 1986: 69).

ideales de comunicación teórica, en la cual la tiranía del discurso llega a ser el último medio pedagógico (Habermas, 1973). Es decir, el lenguaje es incorporado como una lógica desincorporada del cuerpo mismo. En oposición a esta tesis, necesitamos volver a enfatizar que la problemática del consentimiento abre la pedagogía a lo incierto: ese espacio que rehúsa ser medido, que legitima lo concreto de una forma, que es sentido y experimentado, y no solamente hablado. Con esto no sólo estamos tratando de privilegiar el cuerpo o una política de elaboraciones afectivas sobre el discurso; también estamos tratando de enfatizar su ausencia en teorizaciones previas, así como su importancia para una pedagogía crítica. Vale la pena insistir en que la relación que estamos sugiriendo entre lo afectivo y las elaboraciones discursivas, ni es antihistórica ni ideológicamente inocente. Tampoco estamos sugiriendo que la ideología y el afecto, como formas particulares de elaboración, pueden ser mejor entendidas asumiendo una oposición conceptual rígida entre significado y deseo. Las formas culturales que movilizan el deseo y el afecto, junto con las luchas que tienen lugar sobre la reproducción, elaboración de deseo, placer y corporalidad, son destruidas dentro de las relaciones de poder, que son siempre ideológicas por naturaleza, pero que producen una experiencia o forma de elaboración que no puede ser entendida únicamente como una construcción ideológica, una experiencia representada y disfrutada a través de un lente de significado, en vez de reconocer la primacía del placer y el afecto. Dicho de otra manera, las interrelaciones en el sentido althusseriano no son meramente ideológicas; son también un requerimiento de formas particulares de placer, las cuales siempre están históricamente situadas, pero no discursivamente privilegiadas. En lo que sigue argumentaremos que, reelaborando la noción de ideología a través de una teoría reconstruida del placer, los educadores pueden empezar a desarrollar una pedagogía que ofrezca una posibilidad más crítica, para dirigir el propósito y significado de la cultura popular como un terreno de lucha y esperanza.

Estamos argumentando que las relaciones entre el poder y la complicidad no están estructuradas simplemente alrededor de la

organización del conocimiento y la razón. La importancia del poder de la complicidad y la complicidad del poder no se encuentra simplemente mediante el registro de cómo la gente está ubicada a través de la producción de las ideologías particulares, estructuradas en discursos específicos. Las relaciones en las que entran los grupos subordinados con respecto a las formas culturales no pueden ser entendidas a través de una simple búsqueda y misión destructiva, basada en desterrar los significados particulares por medio de una película, una canción popular, o un texto, y sus receptores. Los límites de la ideología como un modo de razonamiento, así como el conocimiento de los intereses específicos que estructuran la conducta y nos mueven dentro de formas particulares sociales, ni se entiende, ni se hace problemática en esta perspectiva. Esta posición representa no reconocer básicamente el placer o su ausencia, quiénes juegan un papel importante y central en la estructuración de las relaciones y elaboraciones que el individuo manifiesta hacia una forma de cultura particular. Colin Mercer señala:

"Barthes establece que la ideología cubre con un velo el texto y su interpretación, como el rubor el rostro. Esto evidencia algo de la preocupación actual por el juego contradictorio de la ideología. Hay una inquietud general de que, dentro del exceso de análisis ideológico que ha surgido en los años recientes, algo crucial se ha perdido, que ahora puede ser importante retomar y tratar de explicar: una cierta 'culpa' de gozar a pesar de sus conocidos orígenes ideológicos y políticos E...], cualquier análisis del placer de los modos de persuasión, de la acción del consentimiento con una forma cultural dada, tendría que desplazar la búsqueda por un significado ideológico, político, económico, y desde luego subjetivo, y establecer las coordenadas de este formidable basamento, por ejemplo el placer y el gozo, porque lo que realmente nos interesa aquí es una reestructuración del horizonte teórico dentro del cual una forma cultural es percibida."

(Mercer, 1986: 54-55)

Ampliando sobre los trabajos de Walter Benjamin, Roland Barthes, y otros, Colin Mercer (1983 y 1986) ha llamado la atención sobre algo que es central a las políticas de cultura popular. Él se ha enfocado a las formas en las cuales el consentimiento es articulado no sólo a través de la estructuración de significados y mensajes organizados semánticamente, sino también a través de los placeres invocados en los mecanismos y principios estructurales de las formas populares. La perspectiva teórica que está en juego en esta posición es, en parte, revelada a través de la cuestión de por qué no solamente consentimos formas de dominación que sabemos que están racionales y políticamente "erradas", sino que también las disfrutamos. La importancia de esto se hace clara con el análisis ideológico que podría revelar la naturaleza sexista de la letra en una canción popular o un video. Dicha crítica es importante, pero no nos cuestiona —ni siquiera es capaz de sugerirnos— por qué la gente disfruta la canción o el video, aun cuando a veces reconozcan la ideología sexista que traen consigo.

Lo que se cuestiona aquí es el reconocimiento de que demasiada confianza en la crítica ideológica ha limitado nuestra habilidad de entender cómo el pueblo participa activamente en la cultura dominante, a través de los procesos de acomodación, negación, y aun de resistencia.

Resumiendo, diremos que las elaboraciones que atan a los estudiantes a formas de cultura popular no pueden ser reconocidas simplemente a través de un análisis de significados y representaciones que reconocemos en ellas. Por el contrario, las elaboraciones afectivas tienen un poder cultural real, y tales elaboraciones pueden ser indiferentes a la noción de significado mismo, constituido a través de la óptica de lo ideológico.

Esto sugiere un número de importantes políticas y principios pedagógicos. Primero, en luchas hegemónicas y contra-hegemónicas, la producción y regulación del deseo es tan importante como la elaboración de significado. Esto quiere decir que la constitución y la expresión de dicho deseo es el punto de partida para comprender las relaciones que los estudiantes elaboran de las formas populares y dominantes.

En segundo lugar, la idea y experiencia de placer deben estar políticamente constituidas para que podamos analizar cómo el cuerpo se convierte no sólo en el objeto de (su patriarcal) placer, sino también en el sujeto del placer (Rose, 1986). En este caso "el placer se vuelve el consentimiento de la vida en el cuerpo" (Jameson, 1983: 10) y provee una importante condición corpórea de vida afirmando dicha posibilidad de deseo. Esto conlleva una noción discriminatoria de placer, que no es sólo deseable en sí y por sí misma, sino que en ella también se sugiere una figura, en general, utópica, así como la transformación revolucionaria sistemática de la sociedad como una totalidad (Jameson, 1983: 13). En tercer lugar, debemos reconocer cómo la cultura popular puede constituir un campo de posibilidades dentro de las cuales los estudiantes pueden ser capacitados para apropiarse de formas culturales en términos que dignifiquen y enriquezcan sus posibilidades humanas.

Nos damos cuenta de que ésta hace surgir interrogantes enormemente difíciles de resolver, tales como: por qué nosotros como maestros, analizamos una política de sentimiento dentro de espacios que están en ventaja con la noción misma de lo popular. Hacer de lo popular el objeto de estudio dentro de las escuelas es reconocer el riesgo no sólo de la reconstrucción del conocimiento y placeres de formas culturales, sino también de forzar a los estudiantes dentro de un discurso y forma de análisis que está en desventaja con su noción de lo considerado aceptable pedagógicamente, y distante de sus vidas diarias fuera de la escuela. Al mismo tiempo, lo popular no puede ser ignorado porque señala una categoría de significados y elaboraciones afectivas, que forman las identidades políticas y culturales de los estudiantes que manejamos.

La subjetividad e identidad están, en parte, constituidas con base en lo popular, y su fuerza y afectos no se pierden cuando los alumnos entran en la escuela. La postura política en juicio aquí y su relevancia pedagógica está sugerida por Larry Grossberg (s/f):

"Cuando empezamos a reconocer las complejas relaciones

entre el afecto y la ideología podemos comprender la vida emocional del pueblo, su vida anhelante, sus luchas por encontrar fuerzas para sobrevivir y sus deseos.

Sólo dentro de los términos de estas relaciones podemos entender las necesidades de la gente y su habilidad para mantener la fe en algo que está más allá de su existencia inmediata."

(Grossberg, s/f: 17)

En la sección que sigue, consideraremos una película de Hollywood, como un texto demostrativo que ejemplifica la manera en que la formación de identidades múltiples se da mediante el vínculo de afecto y elaboraciones, que están estructuradas tanto por afecto y placer como por ideología y racionalidad.

La importancia de este texto cultural se debe en parte a la oportunidad que ofrece para profundizar en los elementos de una práctica pedagógica crítica, y nuestra afirmación de la importancia del cuerpo en el proceso del conocimiento y el aprendizaje.

Las elaboraciones de placer en *Dirty Dancing*

Hemos argumentado a lo largo de este capítulo que las formas de cultura popular son conformadas, modeladas y medidas a través de elaboraciones de racionalidad y afecto. Para poder hacer esta observación más concreta, como una manera de analizar las formas populares, o como un modo de utilizarlas como parte de un proceso pedagógico crítico, queremos realizar un análisis específico de dicha película.

Dirty Dancing, escrita por Eleanor Bergstein, fue estrenada en Estados Unidos durante el verano de 1987. Como lo hemos señalado en este capítulo, el concepto de cultura popular no puede ser definido alrededor de una serie de significados ideológicos permanentemente insertos en formas particulares de cultura. En vez de ello, el significado de las formas culturales sólo puede ser determinado a través de su estructuración dentro de una práctica y conjunto de relaciones contextuales históricamente específicas, las cuales determinan sus placeres, políticas y significados. De

acuerdo con esta posición, según Roland Barthes "cuando es el cuerpo el que produce y no la ideología, existe la oportunidad de que dicho texto nos acompañe en nuestra modernidad" (Barthes, 1985: 191).

Por consiguiente, nuestros comentarios sobre el texto de *Dirty Dancing* no son ofrecidos como observaciones abstractas, sin un espectador, sino como un relato totalmente incorporado. El significado pedagógico de esta aseveración no debe ser minimizado. Con esto queremos decir que cuando involucramos a los alumnos a través de una consideración crítica de formas particulares de cultura popular, ya sea que se trate de textos de consumo, por ejemplo películas o relaciones sociales vividas, como la paz local o movimientos ecológicos, debemos empezar por un reconocimiento y búsqueda de la razón, por la cual nosotros, en nuestra condición de seres contradictorios y multifacéticos (completamente históricos y sociales) estamos involucrados en los significados y placeres atribuidos a esas formas.

El interés aquí no es tanto un autoconocimiento, como la comprensión y consideración de las posibilidades y limitaciones inherentes a las diferencias existentes de la vida social. La siguiente interpretación de *Dirty Dancing* ha sido producida, reconociendo nuestras propias elaboraciones con esta película. Esta combinación de razón y placer está organizada no sólo por nuestro trabajo compartido como educadores interesados en elaborar las complejidades de una crítica pedagógica, sino también por biografías dentro de las cuales nuestra impresión inicial de contradicciones sociales fue formada dentro de la yuxtaposición de movimientos corporales, texturas, timbre y ropa. Hemos vivido siempre inmersos, pero contrarios a las diferencias, en las conjunciones de clase, género y relaciones éticas.

Pero lo que sí estamos compartiendo es el sobresalto, estupor y producción del deseo de la confrontación de individuos que sabían algo que nosotros no conocíamos. Para Simon, esta experiencia de diferencia y deseo fue organizada, en parte, por la circunstancia de nacer como descendiente de un matrimonio constituido a través de divisiones de clase. Por lo tanto, las visitas oca-

sionales y celebraciones familiares con parientes de la clase obrera ponen de manifiesto las diferencias más frecuentes entre los individuos adultos, padres y amigos (en la sintaxis, la semántica, los ademanes y uso del espacio), y las formas articuladas de pasión y placer reprimidos por la separación que tienen lugar dentro de los rituales de la clase media, de cortesía y formalismo. Para Giroux, la experiencia de tener una cultura diferente grabada en el cuerpo en términos extraños, ajenos a su propia posición social, experimentada cuando la afiliación organizada a través de la práctica deportiva en la preparatoria, conduce a convivir con negros de la clase obrera. El asistir a fiestas los fines de semana, bailando con la música de cantantes negros de blues como Etta James, y aprender cómo bailar sin mover los pies, ponen de manifiesto el hecho de que el cuerpo puede expresarse con un ritmo bastante diferente al de los bailes de la organización católica juvenil, para la juventud blanca de clase trabajadora. En ambas situaciones nuestros cuerpos fueron ubicados dentro de diferentes contextos de experiencias y prácticas que incluyeron contradicciones que nosotros ni entendimos ni pudimos articular.

A diferencia de muchas de las películas actuales de adolescentes exhibidas en los mercados norteamericanos y canadienses, *Dirty Dancing* ubica la formación de la juventud dentro de una serie de prácticas materiales y sociales, conflictivas y contradictorias. Es decir, esta película no muestra a la juventud como un estrato social aislado, carente de algún referente, además del de sí mismo. Las problemáticas de clase y sexismo, cultura y privilegio, vinieron juntas en un contexto de relaciones sociales que emergen dentro de la improbable localización de la trama, en un opulento balneario veraniego para la clase judía de hombres de negocios y profesionales¹.

Dos requisitos deben ser considerados aquí. Primero, la noción de clase representada en *"Dirty Dancing"* incorpora una nostalgia de clase que nosotros rechazamos. Es decir, las formaciones de clase en este caso no han sido desarrolladas conforme a líneas étnicas representativas y representan un conflicto de clase en términos relativamente simplistas y tendenciosos. Segundo, hay una articulación compleja de dife- (continúa)

El film transcurre en 1963 y Francis "Baby" Houseman en compañía de su madre y su padre llega al balneario de Kellerman para pasar sus vacaciones de verano. Intuimos después de que transcurren algunos momentos de la película, que Baby (quien pronto empezará a estudiar Economía Internacional y después espera unirse a los Cuerpos de Paz, de los Estados Unidos), está aburrida y enojada por los placeres y pasatiempos de los nuevos ricos y judíos burgueses, que integran la mayoría de los huéspedes de Kellerman.

Pero pronto nos damos cuenta de que los ideales políticos de igualdad y justicia de Baby, están supuestamente arraigados en el discurso retórico de la democracia liberal históricamente abandonados por su clase social, la cual está materializada por el padre de Baby quien, a su vez, es orgullosamente presentado como "alguien que va a cambiar el mundo", a través de la razón y la inteligencia.

Excepto por los universitarios contratados para trabajar en el comedor, el personal del hotel es gente joven cuya experiencia y corporalidad definen un espacio de oposición de clases y barreras étnicas, que marcan el contexto del lugar veraniego. Dichas barreras son familiares para nosotros, ya que colectivamente hemos estado en ambos lados. Unas noches después de escapar de la insubstancialidad del "entretenimiento nocturno" en Kellerman, Baby ronda por los alrededores e inadvertidamente descubre lo que para ella es un lugar sorprendente e hipnótico del terreno de lo popular.

Lo que ella descubre en el sitio del *Dirty Dancing* (Baile caliente), es una forma de música y movimientos cuyos deseos codificadores y placeres productivos derrumban lo que le parece a ella un cuerpo burgués vacío, para reconstruirlos con nuevos significados y placeres.

(continuación) rencias de género en este film que nosotros no hemos señalado pero representan un subtexto importante referente a las relaciones de género y articulaciones de clase, en particular la relación de Baby con Penny.

Lo que Baby descubre en esta fiesta de la clase obrera es la sensualidad manifiesta del rock y del soul. Aprende lo que hemos aprendido en "ese choque" de desplazamiento, cuando un cuerpo ignorante es confrontado a nuevas formas de participación que prometen placeres desconocidos.

Ella descubre, en palabras de Barthes, que "el cuerpo humano no es un objeto eterno, escrito para siempre en la naturaleza, ya que es realmente un cuerpo que fue conformado por la historia, poi las sociedades, por los regímenes y por las ideologías" (Barthes, 1982: 10).

Los contactos entre la posición de clase social de Baby y el espacio de la clase trabajadora a la cual se aproxima, se siente primero como diferencias de elaboración afectiva de su cuerpo.

Al aproximar su cuerpo al terreno de los placeres de la clase trabajadora Baby empieza a sentir e identificarlo como un lugar de lucha, que le sugiere la necesidad de rechazar su punto de vista familiar del placer corporal y desear la forma más pronunciada de sexualidad y abandono corporal ofrecida por la cultura de la clase trabajadora. Es a través de su asociación con "Dirty Dancing" que Baby por primera vez percibe el reclamo cultural de su propia clase, e intenta rescatar su cuerpo como un terreno de lucha a través de una manera redefinida de sentir el placer y la identidad. Para Baby, su cuerpo se convierte en el referente no sólo para redefinir y reenmarcar su sentido de clase y generar identidad, sino también para elaborar una noción de deseo y placer que genera su sentimiento de autoformación y apoderamiento.

Es desde esta posición de asombro y atención a un conocimiento particular del cuerpo que la narración de la película empieza a desarrollarse. Baby es atraída tanto por representantes femeninos como masculinos del nuevo terreno cultural: el instructor de baile, Johnny Castle y su pareja, Penny. Conforme avanza la historia, Baby es transformada por una nueva sabiduría corpórea así como por un nuevo conocimiento de su propio cuerpo y sus placeres.

Baby parece aceptar el "abandono" de la clase trabajadora en el terreno cultural encontrándolo quizá como un espacio de sen-

timiento y emoción que no puede ser totalmente ocupado por las expectativas de racionalidad dentro de la cual su identidad ha sido formada'.

Baby se entera de que Penny está embarazada y necesita dinero para practicarse un aborto ilegal. El doctor sólo está dispuesto a realizar el aborto en la noche en que Penny y Johnny deben actuar en un hotel cercano. Si ellos no bailan esa noche, Penny podría ser despedida. Baby obtiene el dinero para el aborto, engañando a su familia quien confía en ella totalmente. Baby se presenta en el lugar de Penny como pareja de baile de Johnny.

Conforme Johnny empieza a enseñarle a Baby la rutina del baile surge una relación afectiva entre los dos.

La sustitución de Baby por Penny como pareja de Johnny es una forma de vivir una fantasía que funciona como una reconstrucción explícita de la identidad de Baby, de quién es y qué es ella. Como McRobbie ha escrito:

"El baile evoca la fantasía, porque pone en movimiento una relación dual, que proyecta tanto internamente hacia uno mismo, como externamente hacia el 'otro'. Es decir que el baile en su carácter de actividad de tiempo libre enlaza los deseos de uno mismo con los deseos de alguien más. Articula la niñez y la adolescencia de la mujer con la feminidad y sexualidad adulta, y esto se logra por y a través del cuerpo. Lo anterior es especialmente importante porque es un espacio placentero donde la mujer tiene algún control y se da cuenta de lo que está sucediendo en relación con su sensualidad física y en su propio cuerpo; al ser constantemente bombardeado con imágenes y con información de cómo debe sentir y debe ser el baile se le ofrece un escape y una expresividad sexual positiva y vibrante."

(McRobbie, 1984: 144-145)

El peor aspecto de *Dirty Dancing* es su representación de las polaridades de razón y pasión como congruentes con la dicotomía de clase tratada en el film.

Que la elaboración de Baby en el baile de otros está siendo afianzada por el afecto, se manifiesta muy claramente por el diálogo frecuentemente estereotipado. Según enfatiza Johnny: "no es suficiente conocerlos poco, hay que sentir la música" y como Baby reconoce cuando su relación se intensifica, "tengo miedo de no volver a sentir tan intensamente, en lo que me resta de vida, como cuando estoy contigo".

Aún en el escenario de esta película tan parcialmente a favor de los ricos, las presiones de clase y poder se mueven en los terrenos del placer y el trabajo, al dejar manifestas las relaciones entre presiones sociales más fuertes y la formación de sueños específicos de clases separadas. En la película el deseo movilizado por relaciones de dominio tira hacia las dos partes. Johnny le confía a Baby: "soñé que tú y yo caminábamos juntos y encontrábamos a tu padre, quien me rodeaba con su brazo igual que Robby" (uno de los empleados del comedor del balneario que estudia medicina).

Las nuevas eiahoraciones de Baby, sin embargo, no son independientes de la posición de identidad regulada y organizada por el discurso liberal.

Dentro de las complicaciones de la trama (cuando Johnny es falsamente acusado de robo) Baby cree que puede y debe ayudar a los menos afortunados que ella que están en problemas, en la certeza de que Johnny y sus amigos recibirán el mismo trato de credibilidad y justicia que los demás. Cuando esto no sucede su candidez se hace añicos y parece que la película está a punto de concluir con una honesta evaluación de las relaciones de poder de clase. Aun cuando Johnny es exonerado de la acusación de robo, es despedida cuando Baby reconoce su relación con él. La pareja se dice adiós y él se aleja en un automóvil.

El realizador, Bergstein, queda evidentemente insatisfecho de un final tan pobre en posibilidades. Por consiguiente, cierra el film con lo que puede ser descartado como sentimentalismo hollywoodense o festejado como una vislumbre de la utopía de la esperanza, afinada por el reconocimiento de la importancia de las elaboraciones en los placeres de la sensualidad. Johnny regresa

justo a tiempo, cuando se está realizando la noche de talentos que cierra la temporada.

Desafiando a los padres de Baby, él la lleva al escenario para la ejecución del baile final, que conduce a una participación total del público. La película termina borrando mágicamente todas las divisiones sociales (aun la patriarcal del señor y señora Housseman) conforme el personal del hotel y sus huéspedes bailan rock and roll al disolverse la escena con la aparición de los de la cinta.

Esta escena final ubica al baile como un proceso colectivo dentro del cual las diferencias individuales desaparecen. El rock and roll como los cantos religiosos, parecen atar a la gente, uniendo a los jóvenes y a los viejos, los bailarines y su público, los blancos y los negros, los gobernantes y los gobernados, en una manifestación de celebración del sueño americano en el cual la relación entre el poder social y la desigualdad desaparecen.

¿Qué es entonces lo que nuestro análisis de la película *Dirty Dancing* demuestra con relación al proceso de persuasión? Nuestra premisa es que la relación vivida por Baby con la clase trabajadora es mediada por una elaboración dual, movilizadora por la posición de sujeto que ella toma dentro del discurso del liberalismo y de formas culturales de vida de la clase obrera dentro de las cuales ella experimenta los placeres del cuerpo. El punto que se desea enfatizar aquí es la importancia de las formas culturales para construir las identidades que influyen, cómo nos involucramos en nuevos retos y construimos nuevas experiencias. En este contexto nos estamos refiriendo a la cultura popular como un campo dentro del cual una forma de elaboración es movilizadora, lo cual permite una explicación de la manera en la que una forma de cultura dada (texto, canción, película, evento) es introyectada. Es necesario señalar la importancia de mantener separados los aspectos semánticos y afectivos de elaboración ya que pueden ser mutuamente contradictorios. Por consiguiente, no es poco usual experimentar elaboraciones contrarias en relación a un texto cultural específico, por ejemplo, la música rock puede proveer placer, aunque sea comprendida como muy sexista y racista. Tales

contradicciones internas son integrales e inherentes a sentimientos de culpa.

Implicaciones de la práctica de la pedagogía crítica

Los momentos de enseñanza diaria... incorporan las mentes y cuerpos de los sujetos (como conocedores y aprendices). Cuando estamos en nuestro mejor momento como maestros somos capaces de dirigirnos a estas dos formas de conocimiento dentro de nosotros mismos y en nuestros estudiantes.

Se podrían dejar de lado antecedentes en el proyecto educacional que valorizan el conocimiento de la mente y niega el conocimiento del corazón y el cuerpo. Sin embargo, los estudiantes compañeros de esta empresa del aprendizaje, son individuos completos, con ideas, emociones y sensaciones... el proyecto no debe ser reducido sólo al conocimiento de la mente; debe ser dirigido y cuestionado, por lo que creemos conocer del corazón y del cuerpo (McDade, s/f).

Aun cuando estamos de acuerdo con McDade, es importante que aclaremos que, cuando consideramos la relación entre las culturas populares y la pedagogía, nosotros pensamos en un modo específico de enseñanza-aprendizaje.

Una forma pedagógica crítica que afirma la realidad vivida de diferencias como un espacio en el cual plantear cuestionamientos de teoría y práctica. Es una posición que demanda que las diferencias vividas sean tomadas en cuenta como punto de discusión y recurso central para una pedagogía de posibilidad (Simon, 1987). La discusión de diferencias vividas, si son pedagógicas, tomarán una tensión particular. Esto involucra una lucha sobre el significado asignado; una lucha sobre la direccionalidad del deseo; una lucha sobre los modos particulares de expresión, y por último, una lucha sobre versiones múltiples y contradictorias de sí mismo. Esta lucha es lo que hace posible y, por lo tanto, puede redefinir las posibilidades que percibimos en las condiciones que todavía no se dan. Esta es una lucha que nunca puede ser concluida o se estancaría la pedagogía (Simon, 1986).

El alentar al alumno a que se exprese puede convertirse muy fácilmente en una forma de voyeurismo, de satisfacer una forma de ego-expansionismo constituido por los placeres de llegar a comprender a aquellos que parecen diferentes a nosotros. Es por esto que debemos ser claros en la naturaleza de la pedagogía que perseguimos. La cultura popular y la diferencia social puede ser retomada por los educadores, como una forma placentera de conocimiento/poder, que permita una manera más individualizante y efectiva de administrar formas de regulación física y moral. Tales prácticas pueden ser comprendidas como un espacio en el cual debemos reunirnos con nuestros estudiantes en un encuentro pedagógico de poder y crítica.

Como maestros comprometidos en un proyecto de pedagogía crítica, tenemos que buscar en el campo de lo popular, las elaboraciones que tanto distorsionen como estrechen las potencialidades humanas y aquellas que den voz a posibilidades no materializadas. En esto consiste la lucha pedagógica, en abrir las bases materiales y discursivas de formas particulares de producir significados y representarnos a nosotros mismos, nuestra relación con nuestro ambiente, con el propósito de considerar posibilidades todavía no realizadas. Esta es una práctica utópica que debe ser emprendida por su urgente necesidad y escudriñada para encontrar sus inherentes limitaciones. Un sentimiento que ha sido capturado por John Berger (1987). En su relato corto "El acordeonista", dice:

"La música exige obediencia. Demanda obediencia, incluso, de la imaginación cuando una melodía llega a la mente. No se puede pensar en otra cosa. Es una especie de tiranía a cambio de la cual ofrece su propia libertad. Todos los cuerpos pueden jactarse con la música. Los viejos pueden bailar al igual que los jóvenes. El tiempo se olvida y esa noche, más allá del silencio de las últimas estrellas, nosotros creemos escuchar un sí.

— Otra vez, la Bella Jacqueline, la modistilla le gritó a Félix: Amo la música. Con ella tú puedes expresar todo.

— No pueden hablarle con música a un abogado, le respondió Félix."

(Berger, 1987: 35)

Referencias bibliográficas

- ADORNO, Th. (1981) *Prisms*, trad. Samuel y Sherry, The MIT Press (original: 1967).
- APPLE, M. (1982) *Education and Power*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul.
- ARONOWITZ, S. y H. Giroux (1985) *Education under Siege*, South Hadley, Bergin and Garvey.
- y H. Giroux (s/f) *"Schooling for Less: Culture and Literacy in the Age of Broken Dreams: An Essay Review of Allan Bloom's The Closing of the American Mind and E.D. Hirsch's Cultural Literacy"*, en *Harvard Educational Review*.
- BARTHES, R. (1975) *S/Z*, trad. Richard Miller, Nueva York, Hill and Wang.
- (1982) *"Encore le Corps"*, en *Critique*, 35 (425).
- (1985) *The Grain of the Voice: Interviews 1962-80*, trad. Linda Coverdale. Nueva York, Hill and Wang.
- BENNETT, T (1986a) *"Introduction: popular Culture and 'the Turn to Gramsci'"*, en Bennett, Mercer y Woollacott (comps.) *Popular Culture and Social Relations*, Londres, Open University Press.
- Mercer y Woollacott (comps.) (1986b) *Popular Culture and Social Relations*, Londres, Open University Press.
- BERGER, J. (1987) *Once in Europe*, Nueva York, Pantheon Books.
- BLOCH, E. (1986) *The Principle of Hope*, vol 1-3, trad.

Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza*

Peter McLaren

Muchos de nosotros, en los Estados Unidos, nos sentimos inseguros no sólo por el futuro de nuestro sistema educativo, sino también por el grado de sensatez de la cultura que ha producido. Vivimos en tiempos peligrosos; un tiempo de riesgo, un tiempo de lucha, un tiempo de esperanza. Mientras por una parte los norteamericanos están haciendo frente a una modernidad desencantada y al surgimiento de una portentosa nueva época postmoderna apoyada en su maquinaria de dominación, generando relatos electrónicos de indiferencia política y abandono moral, por otra parte los teóricos educativos que trabajan dentro de una tradición crítica viven un tiempo exitante y vibrante. En tanto el teatro de terror del capitalismo global continúa presentando al mundo, con su lógica de colonización absurda, su simbólica economía del poder imperialista, su optimismo superficial, y su inflexible necesidad por la producción de placeres autónomos, los teóricos educativos de izquierda en los Estados Unidos, por su parte, aplauden y dan la bienvenida a la erosión de paradigmas en filosofía y teoría social. Esto quiere decir que, mientras los

Una versión de este documento fue expuesta en el Seminario Internacional *Perspectivas en la formación de profesionales en la educación*, Facultad de Filosofía y Letras/UNAM (Ciudad de México), 15 de noviembre de 1988. Debo dar las gracias a Alicia de Alba, a Edgar González y a Bertha Orozco, quienes me han aportado valiosas sugerencias y críticas. Traducción hecha por Bertha Orozco Fuentes. UNAM-Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Aragón.

educadores en los Estados Unidos están siendo testigos de una defensa reaccionaria, pero ultimadamente insensata retaguardia de las excelsas virtudes de la civilización occidental, de la inflexible persistencia de los trabajadores obreros alienados, y de un asalto del Nuevo Pacto para el Estado de bienestar, estos educadores al mismo tiempo experimentan una nueva vitalidad en el momento en que la hegemonía cultural/moral de la principal corriente curricular y teoría pedagógica está siendo socavada, y en algunos casos destrozada ampliamente, por estrategias deconstructivas incorporadas desde la teoría literaria (las cuales han sido a su vez influenciadas por el postestructuralismo continental). Los esfuerzos deconstructivos para establecer rupturas epistemológicas sobre la certeza articulada por esta hegemonía, están tomando agresivamente la iniciativa para dismantelar las demandas trascendentales de verdad, adoptadas ideológicamente por los regímenes de discurso de la modernidad (McLaren, 1986: 389-401).

Sin entrar en detalles, con respecto a toda la epistemología y ramificaciones políticas de la infiltración de la teoría social postmoderna en la teorización educativa (algunas de las cuales han sido bienvenidas, mientras que otras son tomadas con sospechas), basta decir que ha sido una "crisis de representación" y una erosión de la confianza puesta en las conceptualizaciones predominantes de lo que constituye el conocimiento, la verdad, y las consecuencias de sus significados pedagógicos. Mientras que es seguramente bienvenida una sospecha hermenéutica en todos los campos de la indagación humana, la incertidumbre que esto ha tenido en las dimensiones políticas y morales de la vida contemporánea han creado un vacío ideológico preparado por un "populismo autoritario", y una invasión de emisarios de una certidumbre moral bestial y compromiso irreflexivo hacia la verdad.

Es cierto que existen ambas situaciones, la emancipación social y la reacción social, que ponen en tensión la teoría social

postmoderna; mientras que la servidumbre autoritaria, el nihilismo incipiente, y el decadente anti-utopismo introducido más tarde están siendo cuestionados a toda costa por aquellos de nosotros involucrados en el establecimiento de una pedagogía crítica, las fuerzas de la derecha han advertido un desarrollo moral ambivalente en la izquierda: no se está deteniendo a considerar quiénes ganan las mayores escaramuzas en la torre de marfil. Ellos están orientando sus ataques a través de los medios [de masas] e instalados en las salas de estar de la nación. Ser la "Derecha Ganadora" es estar ahora en la dirección que George Bush confirmó en su campaña electoral, cuando los liberales fueron incapaces de hablar desde una posición moral, postura que tampoco apasionó ni fue creíble para la mayoría de los americanos.

Mientras los teóricos de izquierda están luchando dentro y fuera de los espacios académicos, los efectos del debate en la esfera pública son más inmediatos y devastadores. Una de las lamentables consecuencias del actual asalto de la corriente deconstructiva de las grandes narrativas, y sobre su correspondiente teoría de la verdad y del sujeto histórico, así como de su imagen estable y su noción no problemática de la identidad a través del tiempo, han creado un clima moral para el ascenso de un régimen neoconservador de la verdad, el cual permanece intransigentemente hostil hacia las políticas de la diferencia, o de una ética de justicia social. En realidad, la inhabilidad de los teóricos sociales de izquierda de dar cuenta de la totalidad de las relaciones sociales e ideológicas al trabajar superficialmente los sucesos de la vida cotidiana ha puesto en peligro con frecuencia, las metas de la transformación y la justicia social que debería, idealmente, proveer el puente para todas nuestras teorizaciones educacionales. Cómo conseguir avances sobre los resultados de este predicamento, sería el verdadero logro de la oposición política y la transformación social. Dentro de la esfera pública de la educación, este debate en boga ha debilitado literalmente a algunos de los imperativos centrales que guían a la teoría crítica educacional. La izquierda, especialmente la izquierda en educación

¹. Véase también Peter McLaren (en prensa). Similares argumentos pueden ser encontrados en: Jonathan, Arac, 1985 y John Fekete, 1987.

en los Estados Unidos, necesita con suma urgencia un nuevo lenguaje y una nueva visión pedagógica.

Estando situados, como lo estamos, en el crepúsculo de la modernidad, algunos educadores de las principales corrientes no están preocupados en la disputa sobre cómo constituir el conocimiento crítico y emancipatorio, ya que están siempre alimentando la lógica tecnocrática que ha hecho del objetivismo y de la certidumbre el nuevo dimiurgo de la educación en el capitalismo tardío. Nosotros, que nos ubicamos en la izquierda, hemos ayudado a que esto ocurra. Para convertir el postmodernismo en un sistema totalizante que reduce la vida social e institucional en una espaciosa pista de "disco dance", los teóricos sociales están preparando el terreno para un sistema totalizante aún más catastrófico, un sistema de subjetividad y suministro de bases discursivas para una formación del carácter nacional, con el cual pueda facilitar el flujo del capital en tiempos económicos vigorosos y competitivos. Sobre este punto, Lawrence Grossberg argumenta que:

"La descripción ofrecida por los postmodernistas debe ser localizada dentro de los más amplios campos sociales y culturales de la vida diaria y de las luchas por el poder, la dominación, la subordinación y la resistencia que tiene lugar dentro de ellos. Además la tendencia de los postmodernistas de totalizar sus propias descripciones, para escaparse de una descripción de una estructura determinada hacia la identificación de aquel plano de totalidad de nuestras realidades históricas y vividas, debe ser resistida. Definitivamente, no se puede ignorar la contradicción interna dentro de cualquier estructura o de sus relaciones con otras determinaciones estructurales".

(Grossberg, 1988: 147)

El coqueteo de los izquierdistas con la muerte del significado a facilitado el hecho de que la "Nueva Derecha" inunde la arena pública con un huésped aparentemente capaz de dar paso a discursos autoritarios, los cuales han presentado pequeños problemas de colonización al vacío moral de la izquierda para el desmante-

lamiento deconstructivo del proyecto de la Ilustración. Para la retirada y caída de los dioses del razonamiento y la interpretación crítica, los teóricos educativos de izquierda han hecho más vulnerable la esfera pública para una afirmación no contestada de una versión particular de verdad —en este caso producida y administrada por la "Nueva Derecha"— la cual instrumentaliza el conocimiento, lo despolitiza de cualquier demanda emancipatoria seria, enlazándolo a su "pago prolongado" en el mercado capitalista, y usándolo para transmitir una interpretación o significado privilegiado del "hombre blanco" de la cultura occidental. De esta manera, la izquierda inconscientemente ha restablecido la pérdida de trascendencia de sus verdaderos discursos. Es esto lo que se está intentando denunciar. Traducido en un curriculum directivo a escala nacional, los efectos de esta crisis son devastadores. Lo que ha ocurrido ha sido el ascenso del concepto de educación como adquisición práctica de habilidades técnicas que promoverán el crecimiento de una competitiva fuerza de trabajo en el mercado internacional. Es decir, establecer el buen resultado dentro del agudo determinismo de lo que el capitalismo desee. En otras palabras esto significa construir una equivalencia entre el carácter "americano" y la ética consumista como la signataria de la libertad y el decoro.

En las observaciones siguientes discuto acerca de la importancia del desarrollo de una pedagogía crítica en la era de la postmodernidad. Si bien no pretendo tener las respuestas de muchos de los importantes cuestionamientos surgidos por la actual crisis, deseo al menos intentar apuntar algunos de los teóricos y morales temas pedagógicos, en los cuales muchos de quienes nos ubicamos en la tradición crítica en los Estados Unidos, hemos venido desarrollando en los últimos años.

Cultura postmoderna: la co-modificación del sí mismo y del enfrentamiento de la realidad

Por "condición postmoderna", me remito al más general sentido de lo que Stanley Aronowitz (1987) llama el desarrollo de la

cultura visual, esto es, la actual tendencia hacia la materialidad, en la que los estudiantes aparecen como incapaces de penetrar más allá de la superficialidad de las cosas, de tal modo que hacen de lado los conceptos tales como "sociedad", "capitalismo", e "historia", mismos que no se presentan inmediatamente a los sentidos (Aronowitz, 1987: 465-471). Según este autor, "en la última mitad del siglo XX, el ángulo con el cual el auditorio de la cultura de masas ha colonizado el espacio social disponible para que las personas ordinarias puedan interpretar, discutir, y disponer de un pensamiento crítico, debe ser considerado como el mayor acontecimiento de la historia social de nuestro tiempo" (ibidem: 468). Dentro de esta condición existe la primacía de la representación icónica por encima de la lógica proporcional o satisfacción (Lash y Urry, 1987). Atrapados en semejante espacio político de significación, nos estamos convirtiendo crecientemente en el esclavo de un estilo superficial. Los relatos temporales en los cuales se estructura nuestra inconsciencia política son rápidamente reemplazados por la tiranía del signo. Uno de los problemas que estamos encarando es que las disposiciones clasificatorias y estructuras cognitivas (ver el concepto de *habitus* de Bourdieu) compartidas por todas las clases sociales —incluida especialmente la pequeña burguesía— están predisuestas a la producción de objetos culturales postmodernos. Aquí somos confrontados con la dominación del signo que está tomando posesión a partir de la entrada en acción de la industria, de la cultura para los consumidores culturales. El poder simbólico de los buenos nos ha impulsado a consumir signos, en vez de producirnos como trabajadores, reduciéndonos justamente en otros signos —un signo que nos indica una posición social—.

Nuestro consumo de signos ha comenzado a crear modernas patologías de carácter narcisista distorsionadas, esquizofrenicas, y depresivas. El ejemplo de la esquizofrenia está sin duda lejos de ser una estrategia metafórica para el estado de la cuestión postmoderna. Por ejemplo, algunos teóricos han observado que los esquizofrénicos a menudo desplazan palabras de sus más extensos contextos y temporalidades, (recuérdese que la temporalidad es

una función del lenguaje) así que las palabras llegan a ser experimentadas en su exactitud literal, en su actualidad. En semejante mundo hay menos o ninguna conexión entre acontecimientos presentes o pasados, porque los esquizofrénicos habitan un mundo en el cual el presente es experimentado como significadores materiales perpetuos y discontinuos, que inevitablemente dejan de enlazarse coherentemente (Lash y Urry, 1987). El efecto de representación postmoderna en los medios masivos es comunicar una hemorragia de significados, que se comunican frecuentemente con una multiplicidad de mensajes, los cuales significan cualquier cosa que quieras que signifiquen.

Es en este sentido que la condición postmoderna ha abatido a la historia con una cristalización y reproducción de sujetos, de acuerdo a nuestras imágenes investidas libidinalmente en productos de consumo, los cuales son con frecuencia anunciados por medio del flujo apocalíptico de significadores como distintos de un realismo de relato lineal. Como pastiche, reemplazan la narrativa hacia un modo popular de representación en los anuncios. La historia en consecuencia es suprimida, los significados se desenlazan cada vez más de la significación, y las formas de identidad colectiva y solidaridad en la esfera pública —tan necesarias para la construcción de nuevos movimientos sociales— son rotas perpetuamente.

La postmodernidad tiene literalmente socavada la distinción entre producción y consumo. Uso el concepto de postmodernidad para referirme a la noción de Baudrillard de cómo anteriores formas de producción y consumo han retrocedido a un nuevo universo de comunicación que exalta el semblante, la apariencia, las superficies, las texturas y la comodidad del sí mismo. En resumen, esto remite a la consignación de la imagen —la representación— al dominio de lo hiperreal, donde la imagen ha traspasado

² Reconozco los aportes y discusiones con Lash y Urry acerca del pensamiento postmoderno para este trabajo. Sobre la interrelación entre el postmodernismo y la esquizofrenia véase Frederic Jameson (1983:116). Véase también Ann Kaplan (1987: 146-147).

la realidad, y donde la realidad ha desaparecido en el interior de la imagen (Baudrillard, 1983; Kroker, 1986; Lash y Urry, 1987). Baudrillard ha sugerido que la pantalla de TV simboliza esta nueva era. Podemos ser testigos del espectáculo de la explosión de significados en la superficie coyuntural de la hiperrealidad, mientras que al mismo tiempo vemos irremediamente cómo la subjetividad se transforma aterrorizada en pasividad por los preceptos funestos de la lógica de la comodidad. Siguiendo la línea baudrillardiana de razonamiento, la ausencia de la referencialidad concreta en un mundo constituido en una libre balsa flotante en el carnaval de lo que los signos dan a entender, significa la ausencia de la oposición política; además, la reproducción de la casual uniformidad incapacita al sujeto y refuerza una política de alienación. Lawrence Grossberg resume bien esta condición cuando señala que:

"El sueño americano fue primero transformado dentro de las imágenes de los medios sobre la 'buena vida' y ahora, en un membrete diseñador es su propio instrumento, algo que no es disponible más ampliamente por la definición de alguien. El radicalismo ha transformado las bases del origen, y la historia se ha convertido en el gran juego de subasta".

(Grossberg, 1988: 137)

Si bien muchos de nosotros dentro de la tradición crítica tomamos seriamente las condiciones de la postmodernidad tal y como ellas han sido ampliamente descriptas por Baudrillard, Lyotard y otros, no consideramos que la humanidad masificada sea tan fácilmente transmutada por el signo hacia una [humanidad] desventurada, incauta y pasiva. Tampoco estamos de acuerdo con que el sujeto humano pueda, en efecto, ser reducido en una pirueta de los signos lingüísticos, indiferente a la aclaración de la teoría.

Aún cuando estamos de acuerdo con los postestructuralistas, quienes sin remordimiento alguno desacreditan las interpretaciones esencialistas del "yo propio", y quienes sostienen que no po-

demos hablar del "yo propio" como una esencia u objeto inmediato de reflexión, estamos en desacuerdo en que el "yo propio" sea solamente conformado por los procesos de constitución interpelados por los discursos.

Los seres humanos —representados— *son autoconscientes en vez de autoconstituyentes*. Esto es, ellos están constituidos en parte por su propia conciencia, pero también por las condiciones desde las cuales hacen de lado la conciencia. Es decir, estamos constituidos por "nosotros mismos", por lo que estamos enterados y no enterados a la vez de como estamos siendo dominados. Esto no es lo mismo, coincidiendo con Althusser, que el sujeto autónomo sea meramente una ficción del discurso sobre el cual descansan todas las otras ficciones de la ideología. Si bien estoy de acuerdo que para reconocerme a mí mismo como un ego auto-enterado, hasta cierto punto dependiendo de la distorsión ideológica y de una represión de los componentes de mi formación, esta situación presupone la injustificable suposición de que tal reconocimiento por uno mismo es sinónimo del subjetivismo cartesiano. Pero a diferencia del sí mismo cartesiano psicológico, nosotros no individualizamos nuestra propia conciencia. Somos, no obstante, lo suficientemente autoconscientes como para reconocer nuestra propia constitución fuera de las exigencias de nuestra propia voluntad (Turner, 1983). Nuestra propia conciencia acerca de la constitución de nosotros mismos es la que hace posible la liberación. La tarea de la pedagogía crítica es incrementar esta autoconciencia, para despojar la distorsión ideológica, y para ayudar al sujeto en su propia observación histórica.

Desde que podemos reconocernos como sujetos dentro de un particular lenguaje descriptivo o explicativo —o dentro de ideologías—, necesitamos un lenguaje crítico que nos capacite para identificarnos como sujetos activos en la historia y que nos habilite para distinguir nuestras necesidades reales. Éstas se pueden conocer sólo a través de nuestra comprensión de las condiciones sociales externas que las generan. La pedagogía crítica, en este sentido, proporciona, por medio de estrategias imperativas, una pedagogía que asiste a los estudiantes y

maestros para un mejor autoconocimiento (Turner, 1983) ³.

Lo que intentaré hacer en la siguiente sección es esbozar algunas de las posiciones que he asumido en mi trabajo en los Estados Unidos, continuando después con un comentario general sobre la misión de la pedagogía crítica en la era postmoderna.

La respuesta de la pedagogía crítica: principios epistemológicos

La pedagogía crítica ganó la primera atención nacional en los Estados Unidos, desde hace quince años aproximadamente, cuando surgió como una respuesta de oposición a la dirección dominante que habían tenido las llamadas aproximaciones tradicionalistas y conceptual empiristas en la teoría del curriculum (Giroux, Penna y Pinar, 1981). Al mismo tiempo, esta tarea sustantiva ha revelado —y continua haciéndolo aún— las contradicciones y mistificaciones de las ideologías liberales y conservadoras, predominantemente dentro de estas aproximaciones, precisamente en cómo han servido a la reproducción de la desigualdad y explotación social y de las relaciones económicas y prácticas. La teoría curricular tradicionalista se desarrolló ajena al movimiento social de la eficiencia de la primera parte de este siglo, y estuvo ligada inicialmente a la teoría del manejo conductual. Las aproximaciones de los conceptual-empiristas se desarrollaron primeramente como una manera más científica de desarrollar el curriculum, y para hacer más responsables a los maestros; fue un fuerte impulso para formar profesores expertos en predecir y medir las conductas exitosas en los estudiantes. Traduciendo esto mismo en una búsqueda de la verdad como guía de conocimiento confiable, esta aproximación permaneció sostenida por una orientación epistemológica empírica (a manera de método científico). Hoy, estas dos aproximaciones dominan aún el campo de los estudios del curriculum, al mismo tiempo que la investigación continúa

³. Véanse también Henry A. Giroux y Peter McLaren, (1987:58-89); y Henry Giroux y Peter McLaren (s/f).

con una teoría causal para explicar el aprendizaje conductual de los estudiantes, preferentemente en un preciso y claro lenguaje conceptual ayudado por una instrumentación adaptada a la cuantificación de la conducta humana.

En contradicción con las aproximaciones conceptual-empiristas y tradicionalistas, la pedagogía crítica es una filosofía de la praxis comprometida en un diálogo abierto en competencia con concepciones de cómo vivir significativamente en un mundo confrontado por la pena, el sufrimiento y la injusticia. Existe la necesidad de la lucha porque existe el sufrimiento y la dominación. Esta se manifiesta a sí misma en diferentes vertientes del horizonte de nuestra experiencia vivida. Por ejemplo, esto ocurre cuando los maestros se presentan a los estudiantes con interpretaciones del mundo que enmascaran y ocultan el alcance de la posibilidad política y capacidad humana. A nivel estructural, la dominación hace referencia a "las formas sociales de explotación, coerción y no reciprocidad, a partir de las cuales se estructuran los usos que un individuo o grupo de individuos hacen de otros para la satisfacción de sus propias necesidades... esos individuos o grupos se han constituido para servir a la riqueza, como la fuente de otras satisfacciones, fuera del control de los productos a su propio trabajo o la satisfacción del reconocimiento de sus propios deseos, ésta es la condición de la dominación" (Brenkman, 1987: 230-231).

Quienes trabajan dentro de la tradición crítica tienden a negar lo que algunos teóricos postmodernos consideran inevitable: la desaparición de la historia dentro de la comodificación del signo. Más bien, la pedagogía crítica es esencialmente una política de vida en la cual profesores y estudiantes están comprometidos en el trabajo de la historia; como tal, ésta es una pedagogía que media con las relaciones concretas entre los individuos y la cultura, y las formas institucionales, la cual lleva un compromiso social. En resumen, la pedagogía crítica trata acerca de la problematización del lenguaje, la experiencia, del poder del conocimiento, y de la cultura, cómo ellos son mutuamente constitutivos de la subjetividad, y cómo sus conflictos generan una forma par-

titular de praxis que actúa *en y sobre* el mundo. Esto es, la pedagogía crítica enfrenta las preguntas de cómo la subjetividad individual es producida a través del lenguaje, y también por las relaciones sociales, históricas y económicas. Al hacerlo, está comprometida en la tarea de hacer *de* la teoría una aliada de la enseñanza desde esta apreciación, el encuentro pedagógico entre profesores y estudiantes es el mismo en el cual la teoría y la práctica están comunicándose mutuamente.

Mientras que la teoría pedagógica, en el pasado, se ha constituido teóricamente, está aún subdesarrollada pedagógicamente, y existe una creciente necesidad de tomar seriamente aquello que Henry Giroux llama *hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico*. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la enseñanza directamente dentro de la esfera política, para argumentar que la educación representa una lucha para definir el significado y una lucha sobre las relaciones de poder. Hacer lo político más pedagógico significa utilizar formas de pedagogía que incorporen intereses políticos que son emancipatorios por naturaleza; esto es, la utilización de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como agentes críticos y con capacidad para abrirse al análisis y a la investigación (Giroux, 1989; Aronowitz y Giroux, 1985). Tanto Giroux como Kathleen Weiler han producido un discurso acerca del dilema de cómo los profesores de izquierda han silenciado frecuentemente a sus estudiantes en nombre de una enseñanza radical⁴. Esta es una cuestión importante que los educadores tendrán que enfrentar en el futuro.

La pedagogía crítica es esencialmente una pedagogía híbrida; es naturalmente anfibia. Está acostumbrada a disentir con climas intelectuales no llamados aún a un campo disciplinario propio. La pedagogía está enraizada éticamente, además de estar fundamentada teóricamente; la postura ética que asume nos llama a los profesores, a los padres, a los estudiantes, y a los administradores

a estar responsablemente organizados como ciudadanos críticos para transformar la mala distribución de la riqueza y de los recursos, la pauperización de los niños, y la subordinación de la mujer, causados éstos por las estructuras económicas existentes y las diversas prácticas sociales, las cuales, directa o indirectamente sirven para sancionar sus operaciones. Esto implica apoyar tanto a los estudiantes, a los maestros y a los administradores a desarrollar una visión moral y ética práctica fundamentada en una política de diferencia que permanezca críticamente atenta a las diferentes voces desde las cuales hablan los estudiantes. La pedagogía crítica ayuda a estas voces a problematizarse y a transformarlas hacia los intereses de la justicia social y cultural.

Si bien los educadores críticos reconocen, junto con algunos teóricos sociales postmodernos, que hay menos estabilidad en la dimensión referencial de la cultura de masas que aquí es usada, persiste sin embargo un pequeño espacio para el cinismo como la posibilidad que existe para la transformación de las estructuras de opresión hacia estructuras de libertad. Ser crítico es vivir un proyecto cargado de esperanza y de aquello que Giroux llama un "lenguaje de posibilidad" (Giroux, 1983). Ser crítico, sin embargo, no es ser cínico. Ser cínico es creer, como algunos de los teóricos postmodernos nos dicen, que nosotros como agentes humanos somos simplemente la invención del discurso. Ser cínico es extraer esperanza de una visión de futuro. Ser crítico, por otra parte, significa desechar cualquier distancia cognitiva puramente contemplativa, sobre y por encima del mundo, pero para afrontar la contingencia del presente con la esperanza radical (McLaren, 1989) —esto es, con una esperanza que mientras que evita con certeza, anhela una praxis en la unidad interna del pensamiento y la acción (ibidem)—. Me estoy refiriendo aquí acerca de una praxis en la cual el sujeto cognoscente es un sujeto actuante, una praxis en la cual asumimos la responsabilidad de la historia y de una visión del mundo que "aún no es" (Simon, 1987). Esto no significa negar la historicidad de la praxis, sino abrazar la praxis más enteramente, con el reconocimiento de nuestra responsabilidad como educadores, que significa apoderarse de la escena de la

⁴ Véase el brillante análisis de pedagogía crítica de Henry A. Giroux (1988); también el importante trabajo de Kathleen Weiler (1988).

historia en la unidad de nuestro pensamiento y acción, e inducir por delante hacia un nuevo mundo de autoridad de nuestras propias voces y de nuestras propias ejecuciones. Ser crítico significa comprender nuestras relaciones de compromiso con el mundo, reconociendo nuestra participación activa en la producción de conocimiento en sus dimensiones moral, política y cultural. Ser un educador crítico es reprochar el mundo para marcarlo como una reflexión corrompida de lo que éste, en efecto, podría convertirse. Es conjurar dentro de la imaginación sociológica, una nueva imagen del agente pedagógico. Es la imagen del educador que posee la voluntad de comprender al mundo para cambiarlo, una imagen del educador que rechaza ser enteramente consciente y presente en la historia, esto es, todos los días, en un mundo de significado sensual y práctico.

La pedagogía crítica está interesada en los problemas de la reproducción social (Apple, 1979, 1982, 1988). ¿Cómo las sociedades se reproducen así mismas a través de sus sistemas escolares?, ¿cómo las escuelas reproducen la injusticia social para no crear una ciudadanía en la que todos los individuos logren resultados educativos iguales?. La principal impresión, por supuesto, ha sido planteada por Henry Giroux, Michael Apple, William Pinar y otros, en el problema de por qué en los Estados Unidos, grupos tales como los negros y los latinos dejan de tener participación, aturridos por la velocidad en proporciones epidémicas. ¿Cómo pueden los maestros afirmar las voces de estos estudiantes al mismo tiempo que ellos concurren en la transformación de sus comunidades en espacios de lucha y resistencia?. El cuestionamiento es mucho más profundo, ¿cómo pueden los educadores capacitar a las minorías desvalidas que gozan de los frutos del mercado capitalista?. La pregunta más importante es: ¿cuál es nuestra visión social del futuro?, ¿un futuro de completo destino?. Por supuesto. ¿Pero destino a expensas de quién?, ¿de qué intereses?. Así, uno de los retos más importantes de la pedagogía crítica en los Estados Unidos es convencer a los profesores y a los estudiantes de que la prosperidad de la cultura dominante es conseguida a expensas de los grupos culturales subordinados y de la

población del Tercer Mundo. Pero debemos también convencer a los explotados de que, verdaderamente, existe la posibilidad de lucha para la transformación social.

La pedagogía crítica como una práctica contrahegemónica

Cuando las configuraciones estructurales de la subjetividad bajo el capitalismo se convierten en patológicas, o cuando la lógica del capital es movilizadada dentro de los mecanismos de dominación que pueden ser demostrablemente enseñados para reproducir la pena y el sufrimiento entre los grupos subordinados, entonces la pedagogía crítica debe llevar a una importante tarea transformadora. La pedagogía crítica debe convertirse en un significado de contra-hegemonía o de significado para la contra-hegemonía. Más específicamente, debe convertirse en un método teórico y estratégico para develar la forma cómo las contradicciones ideológicas son resueltas en el nivel imaginario del sujeto individual; esto debe convertirse en un significado de competencia política de las estructuras de dominación entre los consumidores capitalistas. Aun cuando se reconoce la prioridad de las relaciones sociales de la producción capitalista, y el deseo de avanzar con energía dentro de las economías postmodernas de representación como determinantes fundamentales de la opresión, los educadores críticos insisten en que existe un camino para aniquilar completamente la posibilidad de contestación y lucha transformadora. Este es el proceso de lo que Henry Giroux ha llamado "la resistencia", en la que los educadores críticos ponen particular atención como fundamento de la reforma educativa. La teoría de la resistencia tal como ha sido articulada por Giroux, Apple y otros autores, es importante porque señala la supremacía de la experiencia de los estudiantes como terreno central para la comprensión de cómo las subjetividades son posicionadas, investidas y construidas como parte del proceso intrincado de regulación moral y política (Giroux, 1983; Apple, 1982; McLaren, 1988b). La revelación crucial que hacen señala el frecuente error de con-

siderar que, cuando los estudiantes fracasan, es debido a ciertos atributos personales, tales como la pereza o la falta de habilidad, o de alguna especie de carencia cultural. Es, en efecto, una forma de resistencia a la opresión de clase, cultura, raza o de género. Si éste es el caso, lo que debe preocuparnos a los educadores es hacer relevantes las escuelas para una transformación de la vida de los estudiantes.

Mucha de la gente joven despojada no ve ningún sentido en el asistir a la escuela. Es por esto que la pedagogía crítica se enfoca hacia la cultura popular, e intenta desarrollar programas curriculares con los cuales pueda ayudar a los estudiantes a analizar el mundo real en el que ellos, con tanta frecuencia, dan por sentado todo, y se adaptan según el sentido común y la "cuestión de facto". Si asumimos seriamente la resistencia de los estudiantes, entonces aparecen una multitud de cuestionamientos a los que debemos intentar dar respuesta: ¿cómo son las identidades, sueños, deseos, y necesidades de los estudiantes conformados por los medios masivos, por la televisión, por la actividades ociosas, por las instituciones tales como la familia, y por las formas culturales como el rock n' roll y los videos musicales?, ¿cómo, por ejemplo, están socialmente construidas las concepciones políticas de los estudiantes?, ¿cómo son sus imágenes de lo masculino y lo femenino socialmente construidas?. Esto es tan imperativo que, como educadores de la era postmoderna, empezamos a examinar consecuencias tales como la feminización y la masculinización del cuerpo (McLaren, s/f a). Requerimos estudiar cómo nuestros propios deseos y necesidades, y las de nuestros estudiantes, han sido conformados a través de las formas de la cultura dominante.

Pero si no tratamos las cuestiones de la cultura popular y de la construcción de la subjetividad como procesos aislados, los cuestionamientos son ubicados antisépticamente en extensas economías de poder y privilegio; entonces un cuestionamiento aparece como alivio: ¿cómo podemos construir un nuevo orden social basado en la compasión y la solidaridad más allá de la micropolítica de nuestra práctica en el aula?. Esto significa no sólo la interrogación de la microeconomía del poder y del privilegio en

nuestras aulas y escuelas, para entender cómo trabajan estas economías en relación al orden social más amplio. Esto quiere decir el análisis y el desafío de aquellos aspectos, tanto del capitalismo liberal como los del marxismo colectivista, los cuales participan de las bases sistemáticas del sufrimiento humano y la degradación. Necesitarnos un lenguaje con el cual, para citar a Grossberg, nosotros podamos "actuar localmente y pensar globalmente" (Grossberg, 1988: 146). Esto significa, por supuesto, una integración del análisis microsocioal con la teoría macrosocioal, tanto del desarrollo de una relación dialéctica entre el análisis económico-material, la crítica ideológica, y una hermenéutica crítica.

Las características constitutivas de la pedagogía crítica están llegando a ser más familiares para un creciente número de educadores norteamericanos debido al incremento de libros y artículos publicados en los Estados Unidos desde 1983, que es cuando se asume la perspectiva crítica. Pero la versión de la pedagogía crítica de los norteamericanos es, indudablemente, menos familiar para los educadores en Latinoamérica. Esto no significa negar a Latinoamérica como tradición comparable (en verdad muchos de nuestros avances han sido desarrollados desde los trabajos de Paulo Freire y sus contemporáneos, así como de los teólogos de la liberación en el Tercer Mundo)⁵. Se trata más bien de subrayar la especificidad de nuestra tradición, cómo ésta se ha desarrollado en particulares coyunturas históricas y regímenes de discurso dentro de los Estados Unidos.

Sin embargo, lejos de alabar las virtudes de esta tradición, se trata más bien de llamar la atención sobre algunos de sus efectos. Deseo compartir con ustedes mi observación personal acerca de la dificultad que representa ser un profesional de la pedagogía crítica en los Estados Unidos. La hegemonía ideológica en este país,

⁵. Para una discusión crítica del trabajo de Freire y sobre *Pedagogía crítica-social dos conteúdos de Saviani*, véase Peter McLaren y Tomaz Tadeu da Silva (s/f). Véase también a Paulo Freire y Donald Hadley (1987).

si bien es irremediamente condenable e innegablemente poderosa, no está exenta de sus momentos contradictorios de hegemonía social, y frecuentemente los estudiantes ven al educador crítico como una amenaza de sus sentimientos patrióticos y de sus compromisos ideológicos generales. La pedagogía crítica se convierte para muchos estudiantes en un ejercicio de autocontestación. No quiero absorber la apatía de los estudiantes acerca de la política y el cambio social dentro de las tradicionales categorías políticas para terminar por ofrecer otro análisis de la formación ideológica de la juventud en estos días. Existen condiciones históricas que explican esto. Lawrence Grossberg señala que: "la juventud inserta textos culturales en su vida pública y privada en vertientes complejas, y nosotros necesitamos percatarnos de la complejidad y de la naturaleza contradictoria de las posiciones sociales y políticas de la juventud" (Grossberg, 1988: 139). Él reconoce correctamente en nuestra era postmoderna, que la juventud existe en un espacio entre sojuzgamiento (aburrimiento) y comodificación (terror). Nuestro medio cultural se ha convertido en un "amortiguador" y "sitio paradójico" en el que el joven sobrevive la dificultosa, si no imposible, relación para el futuro.

La juventud actual ha sido formada fuera de los medios estratégicos del "afecto autónomo" en el cual la política, los valores y el significado han sido reducidos a imágenes individualizadas de moralidad, autosacrificio y comunidad (ibidem). Nuestros jóvenes están viviendo las identidades superficiales de las imágenes de los medios. La política de corte interpretativo es reemplazada por la política del "bienestar".

A no ser por la formación subjetiva de los jóvenes a través de las "alianzas colectivas de los medios masivos", parte del problema de la negativa de los jóvenes para comprometerse en las consecuencias de la opresión de clase y de injusticia social, es porque en los Estados Unidos el problema de la opresión y la dominación no es tan simple como lo es, por ejemplo, en muchos países del Tercer Mundo. La sociedad civil de los Estados Unidos está simplemente menos estructurada por divisiones basadas en los conflictos del trabajo y el capital. Las relaciones de clase no parecen

causar la desigualdad social y, consecuentemente existe un mayor enfoque sobre las instancias opresivas de la división de género, diferencia de edades, y conflictos étnicos. Además, la acción colectiva parece, por lo menos, posible dentro de un clima de pluralismo político y cultural. Sin embargo, la dominación existe sin tomar en cuenta cómo percibe esto el público de los Estados Unidos.'

La dificultad de los enfoques desde donde observan los estudiantes en los Estados Unidos está reflejada en los recuerdos de Carlos Fuentes acerca de su educación temprana como niño, cuando estuvo viviendo en los Estados Unidos:

"Mi escuela —una escuela pública estatal no confesional y mixta— reveló (...) [un' (...) egolatrismo central. Creía simplemente en la democracia de mis maestros y mis compañeros, y sobre todo creía que estaba naturalmente en un camino autoconsciente, una parte de este mundo. Es importante en todas las edades y en todas las ocupaciones ser 'popular' en los Estados Unidos; no he conocido otras sociedades en donde los valores de 'regularidad' sean altamente premiados. Yo era popular, yo era 'regular' hasta un día de marzo —18 de marzo de 1938—. En aquel día, un hombre de otro mundo, el imaginario país de mi niñez, el presidente de México Lázaro Cárdenas nacionalizó las propiedades de las compañías petroleras extranjeras. Los titulares de la prensa norteamericana denunciaron al gobierno 'comunista' de México y de su presidente 'rojo'; demandaron la invasión de México en el nombre sagrado de la propiedad privada, y los mexicanos bajo el boicot internacional fueron invitados a beberse su petróleo. Inmediatamente yo me convertí en un paria en mi escuela. Espaldas frías, miradas agresivas, insultos y algunas veces tormentos... Los Estados Unidos me habían hecho creer que nosotros amamos solamente el futuro; México, Cárdenas, los eventos de 1938, me hicieron comprender que sólo en un acto del pre-

Véanse los escritos del teólogo y sociólogo canadiense Gregory Baum, especialmente Baum (1987a).

sente podemos hacer presente el pasado y también el futuro. Ser mexicano era identificar el hambre de ser, un deseo por echar raíces dignas en muchos siglos olvidados para uno, pero raíces echadas aquí en este instante, en el tiempo vigilante de México".

(Fuentes, 1988: 151-152)

Fuentes también capta el sentimiento dualista que conforma a la identidad dominante del público americano cuando escribe:

"para mi generación, la contradicción central de nuestra relación con el mundo de habla inglesa [es ésta]... Ustedes han hecho universales los valores de la modernidad, la libertad, el desarrollo económico y de la democracia; cuando nosotros desarrollamos estos valores en América Latina a nuestra manera, dentro de nuestra cultura, sus gobernantes nos señalan como instrumentos marxistas-leninistas, ponerse del lado de los protectores militares es remontarse a la conquista española, atribuir la dinámica de nuestro cambio a la nefasta conspiración soviética y corromper finalmente el movimiento de la modernidad que ustedes han promovido por sí mismos".

(Fuentes, 1988: 153)

Estas observaciones de Fuentes revelan en gran medida, el tremendo peligro para los educadores críticos en los Estados Unidos de crear para sus estudiantes una relación convincente en medio de la riqueza material de este país, producidas por la pobreza y el sufrimiento del Tercer Mundo, y la dominación, la degradación, y la devaluación del "otro". Nosotros vemos los efectos del debilitamiento de la dominación y la explotación en la actual "guerra sobre las drogas" en los Estados Unidos, y en la proyección negativa y la demonización de los mexicanos como el "otro" —especialmente en la televisión, que muestra a los pandilleros y traficantes de drogas frecuentemente luciendo pelo oscuro y hablando con acento latino—. Por supuesto que la animosidad hacia los mexicanos data sus raíces en la época histórica de la

guerra hispano-norteamericana y en los conflictos entre los mexicanos y los anglo-texanos. Hoy día los chicanos resisten fuertemente la noción de que ellos son trasplantados o importados como inmigrantes, así como Luis Valdez ha observado, los chicanos no vienen a los Estados Unidos, sino que los Estados Unidos viene a ellos. Aún hoy, los chicanos son aceptados solamente cuando ellos han sido "saneados, esterilizados y han resguardado la democracia" (Valdez, 1972). Esta perspectiva persiste en parte por la penetración de la visión del mundo de los europeos en la sociedad anglo-americana, la cual "criminaliza" a los mexicanos y los ubica en oposición hacia la visión del mundo del mneslizo, hacia la cual el angloamericano siente hostilidad y desprecio.

En el importante trabajo, *Justicia gringa*, Alfredo Mirandé señala que los chicanos son esencialmente un pueblo colonizado, quienes fueron no solamente conquistados militarmente e incorporados con violencia a los Estados Unidos, sino que también tienen un lenguaje y una cultura impuesta. Mirandé observa que, para entender la experiencia chicana, es importante reconocer la importancia del capitalismo para perpetuar la subordinación de los grupos oprimidos racialmente. Advierte que el imperialismo y el capitalismo han tenido un profundo impacto en los chicanos, y tiene radicalmente alterada la relación entre México y los Estados Unidos.

Citando el trabajo de Freire, Mirandé señala que las comunidades chicanas deberían estar escépticas acerca de los programas designados por los opresores para "ayudar" a los oprimidos a liberarse a sí mismos; la comunidad chicana debe aprender a rechazar "la falsa generosidad" fundada por semejante "generosidad"; éste es un orden social injusto, alimentado por la muerte, la desesperación y la pobreza (Mirandé, 1987).

Esto nos remite a algunos importantes cuestionamientos: ¿por qué los estudiantes a menudo se identifican con el rico y el poderoso?, ¿cómo somos impuestos culturalmente para ver el mundo desde el punto de vista de los que están en el poder?, ¿por qué los desposeídos son a menudo marginados, despersonalizados y

representados como desviados'?. Si puedes pasar a ser un pensador dualista y sentir que siempre debe haber un opresor rico y un grupo que sea más pobre, desposeído y oprimido, entonces ¿no es acaso "natural" querer estar con el grupo de los ganadores?. La respuesta más probable es "sí", si tu primera identidad ha sido conformada por la ideología de mercado. Dadas estas circunstancias, ¿es tan sorprendente que los estudiantes abracen la ideología para culpar a las víctimas de su propio infortunio?.

No obstante estos retos, la pedagogía crítica ha permanecido intelectualmente obstruida y dedicada al fomento de la moral valerosa. La lucha tiene dimensiones tanto prácticas como históricas.

El problema del conocimiento objetivo

Es triste comentar sobre el estado que guardan los asuntos en educación en los Estados Unidos actualmente. Hace precisamente dos décadas, conceptos tales como libertad, igualdad, justicia y democracia fueron generalmente considerados como imprecisos por el vocabulario del empirismo, que aún persigue la lucha por la reforma escolar, debido a que tales conceptos frecuentemente cargados de valor para un uso científico claro en la generación de conocimiento generalizado y universal, son abandonados o puestos a un lado por los radicales para emplearlos "retóricamente" en sus ensayos.

No ha sido precisamente una consecuencia menor de este dilema la separación lógica entre los hechos y los valores (Giroux, 1988; Apple, 1988). Existe aún la fe ciega en el conocimiento objetivo, que de alguna manera persiste el bloqueo por el poder del desconocimiento para proponer alguna alternativa moral y para asumir compromisos valiosos. Los cuestionamientos que esto plantea para los educadores críticos pueden ser resumidos como sigue: ¿cómo podemos justificar el presente pedagógico?, ¿por qué invocar afirmaciones de verdad objetiva?. Si ése es el caso, entonces estaremos proveídos con una justificación racional para aceptar la existencia de la pena, el sufrimiento y la presente jerarquía de poder y privilegio. Afortunadamente reconocemos la pena

y el sufrimiento como productos sociales, y no como formas de verdad objetiva o necesaria, y en razón de esto pueden y deben ser desafiados. ¿Qué formas curriculares entrevemos que nos hagan capaces de articular nuestra visión de un futuro libre de pena y sufrimiento?. Esto es un imperativo moral para el cambio de las relaciones de dominación y opresión —las cuales se constituyen como una mala estructura para nosotros—, una que galvaniza la promesa de la pedagogía crítica. Entendemos que es imposible basar la pedagogía —ni siquiera una forma política— en una noción de verdad conceptual. La pedagogía debe ser desarrollada en una realidad referencial contra la cual podamos medir nuestras acciones presentes y futuras. Y nuestra realidad referencial debe ser animada por ideas y prácticas tales como la compasión, la solidaridad y un interés preferencial por los pobres y los desposeídos.

No podemos afirmar que aquellos que trabajan en la tradición crítica comprenden un cuadro de élite, ni que poseen un conocimiento moral superior o una ideología liberadora, los cuales están esperando ser "descubiertos" y puestos en libertad dentro del mundo para el beneficio de la humanidad. No conocemos ciertamente qué "verdades" de la humanidad están en contraste con las "falsas" necesidades que existen debido a la auto-decepción (o lo que los marxistas nos refieren como "la falsa consciencia"). Cada vez que quitamos los tejidos de la ignorancia, desde nuestra comprensión, de la condición humana estamos forzados a redescubrir nuestras necesidades. Poseemos, por lo tanto, no una falta de historia absoluta o criterio por el cual podemos producir una definitiva y verdadera explicación de nuestras necesidades. Los capitalistas niegan la posibilidad de realización de nuestras necesidades, y tal realización solamente puede tener lugar en una sociedad post-capitalista. Lo que sabemos es que la emancipación es un proceso de descubrimiento de posibilidad en la que nos emprendemos junto con los que están comprometidos en una comprensión crítica del presente orden social. Buscamos llevar a cabo tal cual la interpretación para el *establecimiento de las condiciones de la posibilidad y la moralidad* (Turner, 1983).

Las estructuras sociales están compuestas por agentes humanos; ellos no pueden ni deben servir como limitantes de la moralidad, sino que deben permitirnos reconocer la errónea percepción ideológica de nuestra relación con tales estructuras. Esto es lo que constituye la lucha por la condición de la moralidad, y no la postulación de reglas morales. Como Denys Turner tan pacientemente señala, se está en la dirección de los mecanismos del capitalismo, los cuales sustentan la división de clases que buscamos para descubrir cuáles son las posibilidades de emancipación, y qué puede significar la emancipación. Esta es una postura moral precisamente porque está gobernada por los intereses constituyentes de la emancipación, y porque es sólo en, y a través de este compromiso, que podemos "hacer renacer juntos los fragmentos de una nueva historia que nos hable de emancipación, de lo que debe venir a proponerse y de las condiciones bajo las cuales esto deberá convertirse en historia" (Turner, 1983: 123).

Por supuesto, al decir que estamos luchando por la posibilidad de la moralidad, no prescribimos una moral alternativa. Permítanme hacer una aclaración: no podemos desechar como falso cualquier aspecto de la moralidad burguesa. Aceptamos los principios de igualdad, justicia social y compasión por los pobres y los desposeídos y el modo en que estos principios han sido articulados a través de las luchas religiosas y políticas. Nuestra crítica del presente orden social constituye, por lo tanto, un reto del capitalismo para realizar su propia moralidad, su propia verdad. Nuestra postura moral no es autocancelada por repudiar todos los derechos morales de la democracia capitalista. Mejor dicho, deseamos rescatar la moralidad para revelar cómo el capitalismo pervierte genuinamente el verdadero lenguaje de la moralidad (Turner, 1983).

Por supuesto, hay teóricos dentro de la pedagogía crítica cuyos proyectos son, de hecho, el desarrollo de un nuevo lenguaje de moralidad, y una extensión, ascenso y reconstrucción de ideas tales como Henry Giroux, por ejemplo, que trabajan no precisamente desde una crítica de lo que es, sino desde una comprensión utópica de lo que debería ser. El imaginario político de Giroux y

las políticas de la posibilidad nos ofrecen un nuevo reto en el desarrollo de un nuevo lenguaje de ética y mayores modos democráticos de sociabilidad (Giroux, 1988).

En resumen, el espíritu de esperanza e historicidad que conforma la posición crítica no ve inscriptos los mecanismos de injusticia como indelebles en el orden social, sino que abre el cambio y la reconstrucción a través de un repensamiento crítico y de un compromiso por el significado y propuesta de educación en nuestra sociedad.

Conocimiento e interpretación

La pedagogía crítica aleja la idea de que un curriculum o una pedagogía está siempre libre de valor o movido antisépticamente desde la ideología. La posición crítica argumenta que todas las declaraciones pedagógicas y prácticas implican suposiciones ideológicas y atienden a particulares intereses —políticos, culturales, éticos, ideológicos— referidos a la naturaleza de estas declaraciones y prácticas. Tales suposiciones e intereses deben ser temas de la pedagogía crítica. Desde la ventaja que ofrece esta posición, es fácil ver cómo las perspectivas tradicionales y liberales en educación, y en el curriculum ignoran fundamentalmente la historicidad de las prácticas humanas. Para la postura crítica, estas dos perspectivas dominantes constituyen una no dialéctica y monológica forma de objetivismo. Estas tradiciones fracasan al tomar seriamente, y aún remotamente, la relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, por eso construyen la sociabilidad ajena a su propio conocimiento. Ellos fracasan al reconocer que el "objeto" de nuestra observación es una reflexión de alguna realidad prístina que existe fuera de su propio acto social de conocimiento. Esto es, la subjetividad participa en la construcción activa de la realidad; la consciencia no es algo que refleje la más profunda realidad, que no es tocada por el acto de la reflexión humana. Ningún discurso se presenta para nosotros inocentemente. El conocimiento no es descubierto por el acto de despejar caminos y tejidos de distorsión para revelar alguna verdad primordial u original. Me-

jor dicho, el conocimiento y el acto de interpretación son mutuamente actos sociales que son, en términos de Edmund Sullivan, *adscriptivos y no descriptivos* (Sullivan, 1984). Esto es, el conocimiento es una construcción social, no algo oculto que está por descubrirse en los pliegues del mundo empírico, o algo que esté esperando a ser descubierto. Mejor dicho, el conocimiento es un acto de producción, y desde un punto de vista, nunca es puramente objetivo ni subjetivo. Lo "objetivo" tal como lo usamos en la pedagogía crítica no quiere decir descubierto desde una situación social como nos haría creer el positivismo. El conocimiento siempre tiene un contexto desde el cual es generado y desde donde es entendido. La objetividad, en este caso, se convierte en un proceso que discurre y se mueve desde la subjetividad. Ser objetivo críticamente por lo tanto requiere un compromiso crítico dentro del contexto social, un compromiso partidario y crítico con los acontecimientos sociales (Sullivan, 1984; McLaren 1988a). En efecto, como señaló Gramsci en otro tiempo, ser objetivo significa ser objetivo humanamente o subjetivo históricamente.

Desde esta perspectiva no es difícil ver cómo la pedagogía crítica asume la posición de que existe una "incorrecta" interpretación de las condiciones sociales o de la realidad, porque las interpretaciones varían según la manera en las cuales interactúan los individuos. Edmund Sullivan recurre al trabajo del teólogo jesuita Bernard Lonergan para enfatizar esta posición, ninguno de estos horizontes de interpretación puede ser complementario, genético o dialéctico.

Horizontes complementarios se cruzan cuando el intérprete y el individuo que está siendo interpretado comparten las mismas historias y viven formas culturales e institucionales similares; en este caso la interpretación producida por el intérprete no sería drásticamente diferente o disconforme del individuo que está siendo interpretado. Cuando hablamos de diferentes horizontes genéticamente, asumimos que el intérprete es superior evolutivamente —tal el caso de los adultos que interpretan a los niños—. Cuando los individuos comparten horizontes dialécticos de interpretación se pueden anticipar conflictos en la interpretación entre ellos. Por supuesto, puede no haber límites fijados para la inter-

pretación y, como Sullivan señala, el texto no establece su sentido definitivamente. Los significados son repetidos siempre, y en algún punto dependen de la cuestión en que se han producido.

Lo que la pedagogía crítica demanda de cualquier interpretación de la vida social es que el horizonte del intérprete sea parte del horizonte de reflexión del proceso interpretativo total (Sullivan, 1984; McLaren, 1988b). Por supuesto esto difiere de la noción de universalidad abstracta, la cual asume que la verdad puede ser encontrada fuera de la dimensión social de conocimiento. Uno debe dirigirse reflexivamente al carácter de situación del conocimiento para mirar más allá de los horizontes de los mismos participantes. Esto quiere decir que el significado crítico no puede ser entendido fuera del contexto específico del acto social de la propia interpretación. Por lo tanto, ser crítico no significa rehusar las interpretaciones que el mundo nos presenta a los estudiantes y maestros; pero debemos empezar a tomar en cuenta las condiciones culturales e históricas y los sistemas de mediación dentro de las más amplias estructuras de la totalidad, las cuales conforman los horizontes de interpretación de los investigadores y de sus informantes (Sullivan, 1984). Debemos, en otras palabras, tener en cuenta que muchas de las acciones humanas ocurren fuera del control de la consciencia de la acción personal, y que son fijadas en condiciones sociales fuera de la consciencia humana. Las estructuras sociales, bajo las cuales los Estados Unidos están agresivamente conformados por la lógica del capital, pueden ser vistos ahora en las configuraciones estructurales de la subjetividad.

La brillante erudición de Richard Litchman nos ha revelado cómo el capitalismo forma nuestra diaria subjetividad por senderos a menudo ocultos a nosotros. La "inconsciencia estructural" que ayuda a adaptar nuestra identidad y disposición diaria es conformada más ampliamente por las contradicciones estructurales del capitalismo, las cuales nos mueve a construir necesidades, movilizar deseos, y luego negar todo esto. Litchman observa:

"Nosotros estamos ubicados en una dicotomía estructural, la

cual es endémica de la cultura capitalista: por un lado un sistema de abstracción, objetivo, general, externo a las imposiciones que subordinan al individuo a sus determinaciones anónimas; y por otro, individuos independientes marcados por el aislamiento, la indiferencia, y una libertad que, de hecho, la ausencia de relaciones personales. No es de asombrarse que tal condición empañe una necesidad desesperada de relaciones personales y, aun más, el definirse a sí mismo como algo más que un hecho al azar, cálculo instrumental. Tampoco es sorprendente que una industria deba levantarse de la quintaesencia de la comodidad; es la intimidad, producto y allegado personal, que ofrece a éstos sus adhesiones sin mención de necesidad alguna para comprender las condiciones externas de la sujeción, tan sólo destruyéndolos".

(Lichtman, 1982: 229)⁷

La desorganización del capital

Los educadores deben entender cómo las estructuras económicas cambiantes del orden social más amplio juegan un amplio rol tanto para constreñir como para permitir el ejercicio del poder de los estudiantes. Gregory Baum nos advierte cómo el capitalismo está entrando en una nueva fase que conducirá a las masas hacia un sufrimiento creciente por medio de la concentración del capital en mayores áreas metropolitanas, conllevando una disparidad regional, y una concentración del capital, conformando mayores corporaciones para incrementar sus lucros por la compra y toma de posición de las compañías pequeñas y medianas; por medio de la concentración de capital en manos de una siempre reducida élite, a través de la internacionalización de los beneficios del capital que ellos incrementan en aquellas partes del mundo en donde la fuerza de trabajo es barata, en donde las regulaciones son mínimas, y en donde los gobiernos prohíben las organizaciones

de los trabajadores; a través del incremento de las propiedades extranjeras, que transforman el mundo industrial en plantas ramales de las compañías americanas; y finalmente, a través del impacto de la revolución tecnológica, el cual hace de la industria capital intensivo que está invirtiendo más capital en el perfeccionamiento tecnológico y en el pago de salarios más bajos (Baum, 1987a; Baum y Cameron, 1984; Baum, 1987b). Nuevos cambios en la estructura de capital han sido reportados recientemente por Scott Lash y John Urry. Refiriéndose a estos cambios como la *desorganización postmoderna del capital*, Lash y Urry sugieren que semejantes condiciones contribuyen significativamente a la creación de las relaciones globales de la dominación.

Por "desorganización del capital" Lash y Urry se refieren, entre otras cosas, a la magnitud absoluta y relativa del declive del núcleo de la clase trabajadora a través de la desindustrialización de las economías; al declive de los índices nacionales de negocios colectivos producidos en las relaciones industriales y en el desarrollo de las compañías y plantas; a la mayor extensión del capitalismo en los países del Tercer Mundo, los cuales han incrementado su competencia en muchas de las industrias básicas extractivo/manufactureras y en la exportación de los empleos del proletariado del Primer Mundo; a los cambios de la estructura industrial ocupacional de las economías del Primer Mundo hacia el servicio de las ocupaciones industriales; a una agudización en la fragmentación cultural y en el pluralismo resultante de la commodificación del tiempo libre; a la desterritorialización del capital internacional y los sistemas bancarios, y el desarrollo de nuevas formas políticas y culturales (Lash y Urry, 1987).

Las observaciones de Baum acerca del sufrimiento de las masas no solamente relatan las privaciones materiales, sino también la construcción de disposiciones ideológicas fuera de las cuales desarrollan una postura moral en nuestros compromisos diarios con el mundo. Durante todo el proceso de organización y reorganización del capital, nuestras identidades están lejos de ser estabilizadas. Así como algunos gozan de una engañosa prosperidad basada en dineros ajenos, otros transitan hacia la pobreza.

7. Para una discusión sobre las patologías relativas al capitalismo y a la condición del postmodernismo véase David Michael Levin (1987).

Nos hemos transformado en una sociedad de individualistas, utilitaristas y relativistas. Somos individualistas en el sentido que aceptamos el principio de que cada persona debe velar por sí misma, en vez de trabajar gozosos en un proyecto grupal en el cual compartamos la responsabilidad colectiva de unos a otros. El mercado capitalista nos ha conducido de tal manera que todos somos competidores, cada uno responsabilizándose de su persona como distante del ascenso colectivo. Somos relativistas porque creemos que todos los valores tienen su propio precio etiquetado. La moralidad queda reducida a un proceso simplemente mercantil de servicio y arreglo para los escrúpulos sociales de la sociedad dominante, la cual varía de contexto en contexto. La ética ya no quiere decir una adherencia para una visión transformadora o estilo de vida, que se eleva y se enfrenta a la sociedad para juzgarla. Como comunidad, nos hemos convertido en impotentes, incapaces de transformar el sistema económico para ponerlo al servicio de todos los sectores de la sociedad (Baum, 1987a). Más aun, con estos cambios en la estructura del capitalismo, la habilidad pública para distinguir lo bueno de lo malo es bloqueada por la esencia tradicional de que el capitalismo tal como está *es un mal necesario*. Es un tiempo en que la tendencia reciente en el capitalismo hacia la maximización de los beneficios y la eficiencia técnica es considerada un *mal estructural*. Estoy usando el término "mal estructural" para referirme al desplazamiento y a la reducción de las estructuras de opresión hacia categorías de transgresión individualizadas, las cuales pueden ser consignadas "afectivamente" en vez de ideológicamente. Por ejemplo, el mal estructural permanece incuestionado por el desconocimiento ideológico o por la represión de las condiciones institucionales de dominación o racionalización como ejemplos ahistóricos y apolíticos de insuficiencia personal. Por lo tanto, la pobreza es reducida a no ser suficientemente caritativa para los pobres, y el fracaso escolar de las minorías es reducido para no ayudar a aquellos estudiantes a que crean más en sus propias habilidades (Baum, 1987a; McLaren, 1987: 132-139 y s/f a).

Es conveniente no desechar la atención del término "maldad"; éste es raramente incluido en nuestras discusiones de la vida social. Tampoco es frecuente encontrar el término en los trabajos de los teóricos sociales. Siguiendo las astutas observaciones de Alan McFarlane, podemos ubicar esta ausencia en el noroeste de Europa, con el ascenso del protestantismo, el capitalismo, y la sociedad racional entre los siglos XVI y XVIII, tiempo durante el cual la mística del universo mágico del catolicismo medieval fue suplantada por el mecanismo de la relojería, la cosmología mecánica del siglo XVIII racionalista, resultando la exclusión de la concepción despersonalizada del mal. Max Gluckman sugiere que la ausencia del término "maldad" puede deberse al movimiento del Estado para establecer contratos. Lo anterior representa un mundo en el cual muchas cosas buenas llegaron a través de otras personas por múltiples encuentros entre comunidades; esto subsecuentemente cambió hacia un mundo en el cual las cosas llegaron por la vía de fuerzas impersonales, y a través del canje de moneda, contratos, trabajo, y en resumen relaciones manipuladas. Si la bondad pudo ser despersonalizada, así también lo pudo ser el mal. La despersonalización del mal llegó más lejos aún, debido al incremento del control sobre la naturaleza del mundo que trajo consigo la tecnología, la cual hizo más vulnerables a los seres humanos para cambiar. Todas estas tendencias ayudaron a desaparecer el concepto de maldad despersonalizada. En esta visión los capitalistas burgueses expusieron el mal y lo destruyeron efectivamente bajo el escrutinio científico. Paradójicamente ésta fue la maldad —el amor por el dinero— que produjo la riqueza y la producción de un orden social estable. Vicios privados, pasiones e intereses se fusionaron, por lo tanto, con el bien público. En la moderna sociedad capitalista, bondad y maldad se han empañado aun intercambiablemente; el intercambio capitalista anuncia un mundo de confusión moral. El mercado capitalista elimina moralidades absolutas (McFarlane, 1985: 57-76). Los teóricos sociales hoy raramente usan la palabra "maldad" para describir las relaciones económicas opresivas o las estructuras capitalistas *de explotación*. Yo sugiero este de-

bilitamiento como argumento en contra del capitalismo. El fracaso al nombrar las estructuras capitalistas como malas ha contribuido en nuestro fracaso para reconocer nuestras propias subjetividades individuales y colectivas, creadas bajo el capitalismo, las cuales fomentan ciertos grupos en base a raza, clase y sexo. Nosotros inadvertidamente nos transformamos en apologistas de la deshumanización capitalista y nos adaptamos a la decepción.

La ironía punzante del capitalismo hace compulsivo el lenguaje, que permite declarar las demandas imperativas de vivienda, vestido, alimentación de la población, sin discriminación, y de la democratización de los medios de producción, al mismo tiempo que establece las condiciones que hacen que esto sea irrealizable. Esto es no poder vivir el propio lenguaje moral. Los maestros que están trabajando para desarrollar una pedagogía crítica deben buscar una nueva claridad en las relaciones entre la educación y los recientes cambios en la estructura del capital. Una visión crítica debe ser buscada entre los análisis críticos, los mecanismos de dominación conectados a la transformación del capital y la lucha por las formas justas de vida democrática. En esta consideración las escuelas pueden y deben llegar a ser sitios importantes para la transformación social y para construir una coalición. Así, varios grupos deberían ser capaces de participar activamente fuera del seguimiento de sus propios intereses económicos, deberían dedicarse al beneficio material de una sociedad suscripta por los principios de igualdad social, racial y de sexo. Consecuentemente la pedagogía crítica deberá trabajar para educar a una ciudadanía capaz de oponerse a la estructura de la maldad inherente a ciertas formas del capitalismo global, para sugerir, por ejemplo, la posibilidad de un movimiento más de planificación económica controlada democráticamente que se mueva al mismo tiempo hacia la descentralización del capital y al derrumbe de las gigantescas corporaciones en una diversificación de la propiedad industrial y de las empresas comerciales (Baum, 1987a). Debemos desafiar al

capitalismo para "realizar nuestra propia verdad, para practicar la moralidad que no puede ser pronunciada, la que nunca puede hacerse sin la destrucción de sí misma... [por] sus imperativos morales pueden ser realizados solamente sobre la condición de su destrucción" (Turner, 1983).

La cultura: una arena de lucha y resistencia

Uno de los más significativos avances dentro de la tradición crítica ha sido la conceptualización acerca de la cultura. Ésta ha sido entendida como la proliferación de artefactos producidos históricamente, forjados dentro de relaciones asimétricas de poder, más que como un aspecto componente de la subjetividad. Desde esta perspectiva, la historia no es meramente un telón de fondo conceptual —un relato distante— en la que la cultura entrelaza sus significados; mejor dicho, la historia es concebida como un presente material que concibe la conciencia humana, aun cuando tal consciencia conforma activamente a la actual construcción de la historia.

La cultura desde esta posición se transforma en una arena de lucha; una contienda terrena en donde las formaciones discursivas y asimétricas de poder y privilegio, en todas sus manifestaciones, pugnan por ascender. En síntesis, la cultura se encarga de la subjetividad de cara a las relaciones sociales, como también de las formas materiales y sociales de la subjetividad. Es importante entender que no es total y absolutamente hegemónica; precisamente la cultura no dominante puede extraer la proliferación de contrasignificados y valores'. Para los educadores críticos esto quiere decir que, dentro del contexto de la sociedad más amplia, las convulsiones internas de la lógica de operación del capitalismo y las esferas contra-

* Ver el trabajo de Richard A. Quantz (1988); véase también Henry A. Giroux y Peter McLaren (1986: 213-238) y el trabajo de Richard Johnson (1986: 277-313), quien discute brillantemente acerca de la subjetividad desde la dimensión de las relaciones sociales.

hegemónicas generan posibilidades imprevistas para la crítica social y el pensamiento utópico.

La democracia

Quisiera decir que es importante para los educadores críticos hacer una distinción entre dos formas de democracia: una trata acerca de la maximización de la libertad personal (basada en la ilimitada gratificación de la pura libertad negativa, con la mínima intervención gubernamental y la libertad de que la gente haga lo que le plazca), la otra habla acerca de la participación democrática (Lichtman, 1985). La primera forma de democracia fortalece el individualismo y una forma de consumidores éticos que están en perfecta armonía con el actual capitalismo y modos de explotación. Esta clase de democracia ha permitido que los valores neoconservadores lleguen a aliarse a la nueva unidad en el capitalismo como un sistema más allá de la crítica. En esta perspectiva cualquier alternativa para este modelo es considerada como una forma de totalitarismo con el poder del Estado, que actúa como un sustituto de la autonomía humana y del deseo público. La segunda forma de democracia, por la cual me inclino como soporte, es la idea de un sistema político que no busca la maximización de la libertad personal, sino la participación personal. La democracia desde este enfoque es una síntesis de dos perspectivas de libertad: la positiva (la imposición de la libertad) y la negativa (la libertad irrestricta), en las que la democracia se convierte en un desarrollo institucional dando realce a la habilidad de la gente para participar en las decisiones que afectan sus vidas y la de la comunidad entera. Si la democracia es interpretada así, es por momentos el presente sistema capitalista el que permite a los propios directores tomar las decisiones, pero raramente a los trabajadores. En este modelo de democracia, la individualidad no es enemiga de lo social, sino que es la afirmación de lo social (Baum, 1987a). La democracia en este caso habla de una realidad importante: los individuos pueden ser constituidos socialmente para su autonomía. Solamente en una forma de demo-

cracia en que son eliminadas la competencia burguesa y el antagonismo de clase puede realmente participar la democracia cooperativa para ser realizada adecuadamente en la vida social y en los ideales liberales de autodeterminación autónoma, la libertad de crítica, el diálogo público y la independencia de comunidades mediadoras (Turner, 1983).

Quisiera dejar en claro que cuando hablo de democracia no me refiero a una democracia de formas vacías que frecuentemente enmascaran la violación de los derechos humanos y la opresión de muchos países. Hablo de una democracia como una arena política en la que los ciudadanos ordinarios están situados en la plataforma central del escenario de la participación democrática, y en donde la asistencia social de los pobres y los desposeídos se convierte en la piedra de toque para la determinación de la prosperidad nacional (Baum, 1987a). En la lucha para una real democracia radical, que debe llegar a ser un lucha central de nuestros currículos escolares, deberá enlazarse a la escuela con los nuevos movimientos sociales. Esto, por supuesto, no puede llevarse a cabo fuera del soporte del principal mercado de trabajo de los trabajadores. Sin embargo, tampoco puede llevarse a cabo por los nuevos movimientos de clase, desde que el capitalismo desorganizado es necesariamente un pluralismo político cultural (Lash y Urry, 1987). Los maestros deben trabajar para revocar la dimensión más fuerte de la condición postmoderna en el desenvolvimiento de la reconstitución política de clase, en medio de las nuevas formas de relaciones culturales y de las nuevas formas de socialidad que han desestabilizado la certidumbre de las formas culturales del capitalismo organizado.

Por el enlace de la pedagogía con los imperativos de una democracia caótica, en vez de los estrechos imperativos del mercado capitalista, podemos empezar a situar la liberación de la educación dentro de los límites más amplios del contexto de la ciudadanía crítica, de la política, y de la dignidad de la vida humana. En esta visión pedagógica fundamental para la formación de la crítica y de la ciudadanía comprometida, las escuelas deben ser vistas como espacios sociales en donde se organicen las energías de una visión mo-

ral —lo que David Purple llama una "voz profética" (Purple, 1989)—. Esto significa el reconocimiento y la lucha en contra de las injusticias estructurales en sociedad, las cuales están previniendo nuestra solidaridad para aquellos "otros" que están sometidos bajo el peso de las diversas formas de opresión y explotación. Esto también significa el aumento y el ennoblecimiento de nuestras pedagogías para situarlos a ellos en los puestos centrales en la vida social de la nación, en donde esto es posible para maestros y estudiantes, para dirigir democráticamente los requerimientos de los pobres, los desposeídos y de los privados de sus derechos civiles.

El curriculum como política cultural

¿Cómo ser más específico acerca de lo que quiero decir con el término curriculum?. Permítanme intentarlo. Desde el punto de vista de la pedagogía crítica, el curriculum es una forma de política cultural. El término "política cultural" tiene el propósito de llamar la atención sobre la naturaleza polifónica de la cultura del aula y de las relaciones sociales. El curriculum escolar siempre representa, en términos de Giroux, una introducción a una preparación para una forma de particular de legitimación de la vida social y la conformación de una constelación particular de valores cruciales para la construcción de un orden social específico (Giroux, 1983). Connell señala que el curriculum constituye ideas (contenidos), métodos por los cuales estos son apropiados y puestos en uso (formas de aprendizaje), y prácticas sociales mediante las cuales son materializadas estas ideas y métodos. Existen tres dimensiones que deben ser siempre entendidas en cuanto a los intereses y relaciones sociales (Connell, 1988). De acuerdo con Giroux, Apple y otros autores, necesitamos trabajar hacia el desarrollo del curriculum en nuestras aulas para invertir la hegemonía del curriculum dominante desde las últimas tendencias creando alternativas y vías más emancipatorias de construcción y organización del conocimiento (ibidem). Un curriculum crítico no está históricamente vinculado a los grupos culturales y políticos que tan ganado ascendencia en la cultura dominante y que luchan

por mantener la dominación en la sociedad sino que, como Connell apunta, es un curriculum comprometido con el desarrollo de un programa de aprendizaje público que se construye en las experiencias de los menos favorecidos en nuestra sociedad (ibidem). Se trata de entender cómo el conocimiento obtenido que se produce entre los grupos subordinados nos dan "una base" o perspectiva con la cual nos proveemos de una ventaja epistemológica considerable en la interpretación de la dominación de la cultura y las prácticas sociales.

El trabajo de los educadores críticos, como yo lo veo, es la construcción de un curriculum emancipatorio que legitima la cultura de masas, en orden de ayudar a los estudiantes a criticar y también a trascender sus condiciones de incapacidad. No podemos como educadores profesar indiferencia a la cultura popular, porque al hacerlo abandonamos nuestro proyecto crítico (Aronowitz, 1987). Los estudiantes ya están luchando dentro de la dominación de la cultura popular, y nosotros abandonamos y privamos sus derechos civiles a muchos estudiantes por ignorancia de lo político, de lo mundano, y de lo cotidiano. Por supuesto, la experiencia personal de los estudiantes es el contexto principal para un examen de la cultura de masas y de las instituciones sociales que se vuelven a convertir en el fundamento para la reconstrucción del pensamiento crítico. Esto implica apropiarse seriamente de las historias personales de los estudiantes para hablar de sus propias historias, experiencias y sueños. Pero al mismo tiempo, debemos estar comprometidos para afirmar las voces de nuestros estudiantes; deberíamos ayudarlos a lograr la voz crítica dispuesta por una inteligencia políticamente informada. Este es un reto importante que demanda un nuevo lenguaje pedagógico. Lawrence Grossberg argumenta que:

"Necesitamos ir en busca de nuevas voces y vocabulario, nuevas alianzas y nuevos proyectos... Necesitamos encontrar nuevas vertientes de descripción e interpretación de nuestra obsesión de las imágenes, nuestro sentido de que no hay criterios por los cuales no podamos juzgar, o aun predecir el futuro.

Necesitamos desarrollar también nuevas posiciones morales y políticas, las cuales no nieguen simplemente, condenen o celebren semejantes cambios históricos. Necesitamos decir la mejor narración, en la cual ofrecer posibilidades nuevas a la juventud para hacer viables las proposiciones políticas en el mundo moderno".

(Grossberg, 1988: 147)

Entendida como una forma de acción social sobre y en el mundo, la pedagogía crítica sirve como el contrapunto para el estilo unidimensional, cuyo significado es construido en el aula, y también como el significado de interrogación del lenguaje político normativo que adquiere la mayoría de los estudiantes durante toda la educación. Los estudiantes aprenden a adquirir la resistencia de la adaptación para ejercitar una voz crítica capaz de enfrentar a aquellas voces que celebran la moralidad pública y la política basada en los imperativos del mercado de trabajo y la uniformidad cultural.

En la construcción de nuestros programas de pedagogía crítica debemos prestar atención a la advertencia de Freire para evitar la lógica norteamericana del "rápido soborno". Freire advierte que los programas curriculares domesticar el pensamiento. En vez de seguir los proyectos formulados cuidadosamente por alguien más para la enseñanza crítica, los maestros deberían trabajar colectivamente en el análisis y el examen de las condiciones contextuales de sus propias aulas y de sus comunidades, para que de esta forma ellos puedan construir sus propios modelos pedagógicos de formación de los estudiantes.

Para concluir, me gustaría sugerir a mis colegas latinoamericanos que ésta es la posición de la pedagogía crítica: descubrir que nosotros, como sujetos humanos, nos hemos convertido en maestros, en estudiantes y en ciudadanos de nuestras comunidades, y hemos sido capaces de cuestionar y desafiar. Mientras que la teoría social postmoderna nos ha hecho pensar que el concepto de lo propio está frecuentemente sujeto al efecto de las condiciones de la vida humana, la cual buscamos para describir, y si bien

puede ser verdad que ésta no es una posición de ventaja para la subjetividad por la que podamos evadir nuestra propia constitución en el poder de las tecnologías externas, no se debe creer que deberíamos subestimarnos sin una lucha para los procesos que han hecho de nosotros lo que somos. El futuro no pertenece a aquellos que están satisfechos en quedarse donde están, y quienes inconscientemente no aprenden el significado de la esperanza, sino a aquellos que pueden pensar y actuar críticamente. Pero el futuro también pertenece a aquellos que pueden soñar; es a través de los sueños que la esperanza brinda sus alas, transportando nuestros pensamientos y acciones desde donde el mundo es hacia el mundo de lo que podría ser.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. (1979) *Ideology and the Curriculum*, Boston, Routledge and Kegan Paul.
- (1982) *Education and Power*, Boston, Routledge and Kegan Paul.
- (1988) *Teachers and Texts*, New York, Routledge and Kegan Paul.
- ARONOWITZ, S. (1987) "*Mass Culture and the Eclipse of Reason: the Implications for Pedagogy*", en Donald Lazare (comp.) *American Media and Mass Culture*, Berkeley y Los Ángeles, Universidad de California.
- y H. Giroux (1985) *Education under Siege*, South Hadley, Ma. Bergin and Garvey Publishers.
- BAUDRILLARD, J. (1983) *Simulations*, New York, Semiotext.
- BAUM, G. (1987a) *Compassion and Solidarity: the Church for Others*, Montreal y New York, Empresas CBC.
- (1987b) *Theology and Society*, New York, Paulist Press.